

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
Oktatáselmélet Doktori Program

FLICK-TAKÁCS NIKOLETT

**AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS ÓVODÁS-, ÉS
KISISKOLÁSKORI MEGALAPOZÁSÁNAK VIZSGÁLATA**

PhD értekezés

Témavezető:

Dr. habil Hercz Mária
egyetemi docens



Szeged, 2021

Tartalom

BEVEZETÉS	5
1. A LIFELONG LEARNING KONCEPCIÓ ELMÉLETI HÁTTERE	8
1.1. A lifelong learning paradigma kialakulása	8
1.1.1. A lifelong learning különböző interpretációi a fogalom etimológiájában.....	11
1.2. A koncepció értelmezési keretei inter-, és transzdiszciplináris kontextusban.....	13
1.2.1. Az egész életen át tartó tanulás koncepciója	15
1.3. Az egész életen át tartó tanulás megalapozása.....	26
1.3.1. Az alapozó szakasz feladatai az óvodai és általános iskolai nevelésben.....	28
1.3.2. Az óvodás-, és kisiskoláskori tanulás a tudásalapú társadalmak korában.....	30
1.3.3. A LLL óvodás-, és kisiskoláskori támogatásának pedagógiai jellegzetességei..	32
1.4. Lifelong learning kutatások nemzetközi és hazai szintén	40
1.4.1. Kihívások és problémák az egész életen át tartó tanulás kutatásában.....	45
1.5. Az egész életen át tartó tanulás szakirodalmi áttekintésének tanulságai.....	50
2. AZ ÉRTEKEZÉS KUTATÁSMÓDSZERTANI BÁZISA	51
2.1. A kutatás relevanciája, koncepciója	51
2.2. A kutatás felépítése	52
2.3. A kutatás célja, kutatási kérdései és hipotézisei	54
2.4. Az empirikus vizsgálatban alkalmazott kutatási módszerek	59
2.4.1. A pedagógusok tevékenységének és nézeteinek vizsgálata kérdőívvel	60
2.4.2. A pedagógusok tevékenységének vizsgálata megfigyelési jegyzőkönyvvel.....	69
2.4.3. A pedagógusok nézeteinek vizsgálata interjú segítségével	73
2.5. A részminták jellemzői a kombinált kutatási stratégia alkalmazása során.....	75
2.6. Az adatelemzés módszerei, eljárásai	76
3. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS EREDMÉNYEI.....	78
3.1. A pedagógusok LLL-támogató tevékenységének vizsgálata.....	78
3.1.1. A támogató tevékenység kérdőíves vizsgálata	78
3.1.2. A támogató tevékenység feltárása megfigyeléssel.....	89

3.1.3. A LLL-támogató tevékenységét vizsgáló kutatási fázisok eredményeinek összegzése	99
3.2. A pedagógusok LLL-támogatásával kapcsolatos nézeteinek vizsgálata	100
3.2.1. A nézetek kérdőíves feltérképezése	100
3.2.2. A nézetek feltérképezése interjúkkal.....	106
3.2.3. A pedagógusok LLL-lel kapcsolatos nézeteit vizsgáló kutatási fázisok eredményeinek összegzése	115
3.3. Az egész életen át tartó tanulás támogatásában való tevékenység, és ahhoz kapcsolódó nézetek összehasonlítása	116
3.3.1. A támogató tevékenység és ahhoz kapcsolódó nézetek kérdőíves vizsgálata ..	116
3.3.2. A kvalitatív kutatási fázisok eredményeinek összehasonlítása.....	124
3.3.3. Az egész életen át tartó tanulás támogatásában való tevékenység és ahhoz kapcsolódó nézetek vizsgálati eredményeinek összegzése	126
3.4. Óvodapedagógusok és tanítók közötti különbségek az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésben.....	128
3.4.1. A részminták összehasonlítása a kérdőíves vizsgálat eredményei alapján.....	128
3.4.2. A részminták összehasonlítása a megfigyelés alapján	133
3.4.3. A részminták összehasonlítása az interjúk alapján	136
3.4.4. Az óvodapedagógusok és tanítók összehasonlító vizsgálati eredményeinek összegzése	140
ÖSSZEGZÉS	142
<i>A kutatás eredményeinek összegzése és pedagógiai relevanciája.....</i>	<i>142</i>
<i>A kutatás limitációi és kitekintés a további kutatási és fejlesztési lehetőségek felé</i>	<i>144</i>
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....	146
IRODALOM	147
ÁBRÁK JEGYZÉKE	161
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	163
MELLÉKLETEK JEGYZÉKE	166
MELLÉKLETEK	167
1. melléklet Az online elérhető pilot kérdőív képernyőképe.....	167

2.	melléklet Igazolás a szakfordításról	186
3.	melléklet A kérdőívfejlesztés fordítási fázisai az adaptált mérőeszközök szerinti felosztásban	187
4.	melléklet Az élethosszig tartó tanulás támogatásának vizsgálatára szolgáló online elérhető kérdőív képernyőképe	191
5.	melléklet Az intézményvezetőknek kiküldött, kérdőív kitöltésére felkérő e-mail üzenet szövege.....	198
6.	melléklet A feltáró faktoranalízis eredményei a LLL támogató tevékenység 30 változós, végleges változatára nézve	199
7.	melléklet A megfigyelési jegyzőkönyv sablonja (óvoda)	200
8.	melléklet A megfigyelési jegyzőkönyv sablonja (alsó tagozat).....	206
9.	melléklet Sablon az interjú kéthasábos lejegyzéséhez	212
10.	melléklet Az LLL-támogató tevékenység faktorai közötti különbség szignifikanciavizsgálata páros t-próbával	212
11.	melléklet A LLL támogatásának átlag-, és szórásértékei az egyes tanulási fázisokon belül faktorok szintjén	212
12.	melléklet A LLL -támogatási és ahhoz kapcsolódó nézetek változóinak átlaga és szórása.....	213
13.	melléklet Az óvodapedagógusok és tanítók LLL-támogatásának átlag-, és szórásértékei	214
14.	melléklet Eredetiségnyilatkozat	215

BEVEZETÉS

A 21. századra a globalizáció okozta változások következtében a tanulás és tudás teljesen átvértékelődött úgy a köztudatban, mint az oktatás területén (Csapó, 2002). Napjainkban az egyén a munkaerőpiac és a gazdaság világában csak gyorsan megújuló, alkalmazásképes tudás segítségével boldogulhat, amelynek érdekében teljesen új kompetenciák elsajátítására lett szükség. Társadalmi, kulturális, gazdasági és technológiai innovációk együttesen eredményezték azt, hogy a hagyományos oktatási rendszerek már nem bizonyultak célravezetőnek ennek elérésében (Jármay, 2008). Az IKT eszközök megjelenése és rohamos fejlődése, az internet adta korlátlan kommunikációs lehetőségek és a munkaerőpiac gyorsan változó elvárásai mind szerepet játszottak a tudás-alapú társadalmak életre hívásában (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Rahnema & War, 1972; OECD 1996; Csapó, 2002, 2005).

A „lifelong learning” [LLL], azaz élethosszig tartó tanulás szemlélete hatékony megoldási alternatívának ígérkezett az évszázad új kihívásaira. A koncepció szellemében az oktatási rendszer és az egyén mint tanuló egyaránt interaktív részesei a gazdasági, munkaerőpiaci, társadalmi folyamatoknak (Fleming, 2011). Ennek értelmében a születéstől a halálig [lifelong], formális, nemformális és informális színtereken [lifewide] egyaránt értelmezhető, ezáltal facilitálható az egyén tanulása (Skolverket, 2000). A koncepció tehát lehetővé tette, hogy a tanulást ne csak az iskolapadban értelmezzük, valamint hogy a tanuló az új ismeretek, képességek elsajátításának aktív résztvevője legyen (tanulóközpontú szemlélet) és alkalmazásképes tudásra tegyen szert (UNESCO, 1996).

A paradigmát a széleskörű érintettség okán sokféleképp definiálták, és az idő távlatában is tapasztalhatók különféle tendenciák a fogalom értelmezését illetően, de univerzálisan interpretálható és elfogadott meghatározás nem született, ezért a köztudatban a mai napig élnek az egydimenziós (túlnyomórészt felnőttképzési fókuszú) és a többdimenziós megközelítések (lifelong és lifewide learning) (Aspin & Chapman, 2000; Skolverket, 2000; Spiel, Lüftenegger, Wagner, Schober & Finsterwald, 2011; Schober, Lüftenegger, Wagner, Finsterwald & Spiel, 2013). Értekezésünkben a többdimenziós megközelítéshez köthető kifejezéseket egymás szinonimájaként használjuk, így az *élethosszig tartó tanulás* és *egész életen át tartó tanulás* mint tanulóközpontú megközelítések értendők, és a paradigma jelölésére a *lifelong learning* és rövidítése (*LLL*) is használatos lesz a dolgozatban. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert az angol *lifelong education* és *lifelong learning* kettősségén szemléletesebb a tanítás-, és tanulásfókuszú értelmezés különbsége, míg a magyar nyelvben ez könnyebben összemosható és a fogalom félreértéséhez vezethet (Németh, 2007).

Miután az egész életen át tartó tanulás az ezredforduló idején nemzetközi szinten oktatáspolitikai irányelvvé vált, nemzetközi szinten egyre több kutatás született a témában. A fogalom interdiszciplinaritásának köszönhetően találhatunk tanulmányokat többek között a gazdaságtudomány, pszichológia, szociológia és a neveléstudomány folyóiratait böngészve is. Noha a napjainkban leginkább elfogadott többdimenziós szemléletnek megfelelően már Magyarország LLL-keretstratégiája és a hazai köznevelési dokumentumok is tartalmazzák az élethosszig tartó tanulásra nevelés elvét, a neveléstudományi kutatásokban még nemzetközi szinten sem vizsgált téma az alapozó szakasz: az első tizenkét év, amely az egyén életében az

élethosszig tartó tanulás szempontjából (is) a legmeghatározóbbnak tekinthető (Aspin & Chapman, 2000; Magyarország Kormánya, 2005, 2014; ÓNOAP, 2012; NAT, 2012, 2020).

Kutatásunkkal ezt az űrt szeretnénk betölteni, és az egész életen át tartó tanulás felnőttképzési-, és középfokú oktatási fókuszú kutatásain túl egy olyan alapkutatást bemutatni, amely a későbbiekben kiindulópontja lehet az élethosszig tartó tanulás alapozó szakaszát érintő vizsgálatoknak, valamint pedagógiai innovációknak is.

Kutatásunkban célul tűztük ki, hogy az élethosszig tartó tanulás megalapozásáról átfogó képet nyújtsunk az intézményes nevelésre fókuszálva, azon belül is az alapozó szakaszban érintett óvodapedagógusok és tanítók nézeteire és gyakorlati tevékenységekre koncentrálva.

Kutatási célunk elérése érdekében módszertrianguláció segítségével kombinált kutatási stratégiát alkalmaztunk, amelynek keretén belül kérdőív, megfigyelés és interjú segítségével öt kutatási kérdést vizsgáltunk meg (a hipotéziseket a 2.3. részfejezetben fejtjük ki): Alkalmasak-e a kiválasztott eszközök a téma kutatására? (K1: H_1-H_2) Hogyan jelenik meg a pedagógusok *tevékenységében* a LLL szemlélet? (K2: H_3-H_{12}) Hogyan jelenik meg a pedagógusok *nézeteiben* a LLL szemlélet? (K3: $H_{13}-H_{19}$) Hogyan függ össze a pedagógusok LLL szemlélete és tevékenysége? (K4: $H_{20}-H_{23}$) Van-e különbség az óvodapedagógusok és tanítók között az egész életen át tartó tanulás támogatásában? (K5: $H_{24}-H_{31}$)

Értekezésünk a neveléstudományi kutatások eszközeivel, eddig kevésbé kutatott területen, a pedagógiai gyakorlat oldaláról járja körül a témát. Ennek értelmében nem célunk a jelenség gazdaságtudományi, pszichológiai vagy szociológiai szintű felmérése, ezért ezen tudományterületekre nem terjed ki kutatásunk.

A szakértői mintavétel során törekedtünk arra, hogy az ország minden megyéjéből, minden településtípusról érkezzenek válaszaink, azonban kvantitatív és kvalitatív kutatási fázisaink sem tekinthetők reprezentatívnak, ezért kutatási eredményeink nem általánosíthatóak a teljes hazai pedagógustársadalomra.

Az értekezés alapjául szolgáló vizsgálatok eredményei nem csak hazai, de nemzetközi szinten is hiánypótlónak tekinthetők, hiszen tudomásunk szerint sem hazánkban, sem nemzetközi szinten ezidáig nem született olyan kutatás, amely kvalitatív és kvantitatív módszerek kombinált alkalmazása által ilyen mélységben vizsgálná az élethosszig tartó tanulás támogatásának alapozó szakaszát.

Az értekezés első fejezetében bemutatjuk az egész életen át tartó tanulás szakirodalmi hátterét, amelyben kitérünk a paradigma kialakulásának folyamatára, a fogalom különböző értelmezési lehetőségeire inter-, és transzdiszciplináris kontextusban, majd az oktatáspolitikai dokumentumok és tudományos munkák definícióit összevetve igyekszünk átfogó képet nyújtani a koncepcióval kapcsolatban. Ezután felvázoljuk, hogy az értekezésünk szempontjából releváns alapozó szakaszt illetően milyen kiemelt feladatok jelennek meg a hazai és nemzetközi szabályozó dokumentumokban.

Annak érdekében, hogy lássuk, hogyan támogathatóak élethosszig tartó tanulásukban a 3-12 éves korú gyermekek, a keretstratégiák által kijelölt célok mentén röviden bemutatjuk az életkor fejlődéslélektani jellemzőit az 1.3.3. fejezetben. Ezt követően az itt részletezett életkori sajátosságokra alapozva felvázoljuk az óvodás és kisiskoláskorú gyermekek élethosszig tartó tanulásában alkalmazható új módszertani kultúra pedagógiai jellegzetességeit, valamint röviden bemutatunk néhány olyan aktív tanulási formát, amelyek ebben a szemléletben működnek. Kutatásunk szempontjából elengedhetetlen, hogy a folyamaton belül azonosítsuk a

pedagógusok funkcióját is, hiszen az eredmények értelmezésében kulcsfontosságú szerepe lesz ezeknek a háttérinformációknak. A szakirodalmi áttekintő fejezetet a témában megjelent nemzetközi és hazai kutatások tendenciáinak, leggyakrabban használt metodológiájának és főbb eredményeinek kiemelésével zárjuk, ezzel megalapozva az értekezésünkhöz választott módszerek és eszközök indoklását.

A második fejezetben bemutatjuk a szakirodalmi áttekintés tanulságai alapján adaptált (Klug, Krause, Schober, Finsterwald & Spiel; 2014), és az alapozó szakasz életkori sajátosságai alapján továbbfejlesztett elméleti keretrendszert, amely a kérdőív, megfigyelési jegyzőkönyv és interjú összeállításának és adatelemzésének alapjául is szolgált. Ezt követően megfogalmazzuk az empirikus kutatás relevanciáját és célját, valamint kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket. A trianguláció fő módszereként alkalmazott kérdőív fejlesztésének folyamatára egy külön részfejezetet szánunk, ezt követően azonban a három kutatás bemutatása azonos elven történik: először a módszer jellegzetességeit, és az azzal vizsgált hipotéziseket vázoljuk fel, majd minden esetben bemutatásra kerülnek az adott kutatási fázis mintájának háttéradatai és az adatfelvétel módja. A 2.5. részfejezetben a három különböző eszköz által vizsgált részmintáinkat egymással összevetve is megvizsgáljuk, végül a 2.6. részfejezetben a kvantitatív és kvalitatív adatelemzés módszereit részletezzük.

Az empirikus kutatás eredményeit a 3. fejezetben fejtjük ki a kutatási kérdések mentén. Az átláthatóság érdekében az egyes kutatási kérdések megválaszolásához az értelmező szekvenciális stratégia értelmében először a fő kutatási módszerünk, a kérdőív eredményeit közöljük, majd ezt követően az azt kiegészítő és megerősítő kvalitatív módszerrel felvett adatok elemzésével folytatjuk a részfejezeteket: a tevékenységet érintő kutatási kérdések esetében a megfigyelési jegyzőkönyv, a nézeteket illetően pedig az interjú eredményeit taglaljuk ezekben a szakaszokban. Minden kutatási kérdés esetében külön részfejezetben foglaljuk össze a hipotézisvizsgálatok eredményeit és legfontosabb következtetéseinket.

Az értekezést az eredmények átfogó összegzésével zárjuk, amely során kitérünk azok pedagógiai relevanciájára és hasznosíthatóságára is. A limitációk és kitekintés kifejtése során pedig bemutatjuk kutatásunk továbbfejlesztési lehetőségeit és az ennek érdekében megtett első lépéseinket.

1. A LIFELONG LEARNING KONCEPCIÓ ELMÉLETI HÁTTERE

Az egész életen át tartó tanulás szakirodalmi háttérének bemutatása során először felvázoljuk azt a gazdasági, társadalmi kontextust, amely a lifelong learning (LLL) paradigmát életre hívta, majd bemutatjuk a fogalom fejlődésének egyes fázisait. Az értékezésben használt fogalmak közül a hazai és nemzetközi tendenciáknak megfelelően az „egész életen át tartó tanulás”, „élethozig tartó tanulás”, valamint a „lifelong learning” kifejezéseket egymás szinonimájaként használjuk. Németh Balázs (2007) felhívja a figyelmet, hogy a köztudatban és a tudományos kutatásokban egyaránt keveredik az „*education*” [oktatás] és „*learning*” [tanulás] kifejezések használata, ami félrevezető lehet a LLL koncepció értelmezésében, sőt Coffield (1999) ehhez a hibához vezet vissza sok téves definíció létezését is. Ezen okból kiindulva egyes esetekben fontosnak tartjuk, hogy a „lifelong learning” [egész életen át tartó tanulás] és „lifelong education” [~egész életen át tartó oktatás] kifejezéseket eredeti, angol nyelvű formájukban használjuk, hiszen a magyar nyelvben e két fogalomnak nem lehetséges olyan fordítása, amely éreztetné a „lifelong learning” tanulóközpontúságát a „lifelong education” tanításközpontúságával szemben.

A fejezetben kifejtésre kerülnek a paradigma oktatáspolitikai, valamint neveléstudományi definiálási lehetőségei, elhelyezve azokat egy inter-, és transzdiszciplináris szemléletben. Ezt követően a LLL kezdő szakaszát jellemezzük, kitérve ebben a pedagógusok szerepére is. Végül bemutatjuk a jelenség hazai és nemzetközi kutatási tendenciáit.

1.1. A lifelong learning paradigma kialakulása

A köznevelési rendszerrel szemben alapvető elvárás, hogy annak korszerű tudást kell biztosítania mindenki számára (2011. évi CXCV. tv.). Ez pedig feltételezi, hogy a hazai oktatási, nevelési intézmények alkalmazkodnak a társadalom, gazdaság és munkaerőpiac változásaihoz. Hogy lássuk, mit is takar a korszerű tudás a 21. században, először ismernünk kell, hogy az elmúlt évtizedekben milyen változásokra kell(ett) reagálnia a köznevelési rendszernek.

Tudományos közlemények és oktatáspolitikai dokumentumok egyaránt a globalizációt jelölik meg az egész életen át tartó tanulás igényét életre hívó világméretű jelenséggént (Faure et al., 1972; European Commission, 1996, 1997; OECD, 1996; Kálmán, 2009b, 2018; D. Molnár, 2010; Hursen, 2016). Számos olyan társadalmi, kulturális, gazdasági és környezeti kihívás, mint például a demográfiai változások, az információs és kommunikációs technológiák (IKT) elterjedése, valamint a tudásalapú gazdaság kialakulása vezetett oda, hogy a tanulást és oktatást újra kellett értelmezni (Faure et al., 1972; OECD 1996; Csapó, 2002, 2005). A technológia gyors fejlődése és az internacionalizációs folyamatok lehetővé tették, hogy a munkaerő és a tudás szabadon áramoljon az országok között. Az elvárt tudást, képességeket már nem az állam határozta meg, hanem a munkaerőpiaci igények, ami szükségszerűvé tette az egyes ágazatok együttműködését is. Megváltoztak az oktatási nevelési intézmények tanulói összetételei is, megkezdődött az oktatás expanziója. A tanulói összetétel mind képességekben, mind családi, kulturális háttér tekintetében színesebbé vált, az elsajátítandó tudás azonban

rugalmas és alkalmazásképes kellett, hogy legyen az információ-alapú társadalmakban (Chinnammai, 2006).

A globalizáció indikálta változások tehát egy komplex, többtényezős folyamat eredményei, amelyek együttesen hatottak a társadalom egészére. Ahogy az ipari forradalom idején elengedhetetlen volt új gépekbe és technológiai fejlesztésekbe fektetni, úgy a 21. században a humán-erőforrás vált nélkülözhetetlenné és sokkal inkább a tanulás felé összpontosult a figyelem (Coffield, 1999; Regmi, 2015). A tanulással kapcsolatos felfogás megváltozásának okait a nemzetközi szakirodalom alapján Kálmán (2009b) és Fleming (2011) a következőkben azonosítja:

(1) a munka értelmezési kereteinek megváltozása:

- a) világszerte jellemző a munkaerő elöregedése;
- b) a nyugdíjasok száma közelít a munkavállalók számához;
- c) a nők szerepének erősödése a munkaerőpiacon;
- d) azonnali kommunikáció a munkaközösségeken belül és azok között (IKT fejlődése);
- e) az egyén szerepe változik a munkaközösségben: a munkaerő már feláldozható, mindenki pótolható, s mindeközben a munkáltatók között folyamatos a verseny a legjobb munkaerőért;

(2) a tudás új értelme a „tudásalapú társadalmak” alapján:

- a) technológiai fejlődés;
- b) tudás, mint „áru” a munkaerőpiacon;

(3) az oktatási rendszerek már nem tudnak lépést tartani a gyorsan változó tanulói, tanulási igényekkel:

- a) a társadalmakat egyre inkább kulturális sokszínűség jellemzi;
- b) a Z generáció új igényei (Hercz, Pozsonyi & Flick-Takács, 2020);

(4) reflektív modernitás igénye:

- a) a döntések folytonos reflektív mérlegelése és újragondolása.

A szabadpiac és a munka kötelezőségének feloldása azt eredményezte, hogy az emberek tömegesen kezdtek el szakmát váltani és egyre népszerűbbek lettek a különböző felnőttképzési programok (Kálmán, 2005; Walczak & Kálmán, 2018). Az oktatás társadalmi szerepe mellett egyre explicitebbé vált annak gazdasági jelentősége is, valamint megjelent az igény az elszámoltathatóság, valamint a kutatás és fejlesztés irányába (Alexander, 2000; Csapó, 2005).

A kutatás, fejlesztés és innováció hármására építkező, felelős és demokratikus társadalmak lettek a tudásalapú társadalmak, amelyek az információs társadalom részeként értelmezhetőek. Az információs társadalom kialakulásáért az IKT rohamos fejlődése felel, így az internet, média, és mobiltelefonok térnyerése óta beszélhetünk ennek meglétéről (Berman, 1984; Csapó, 2005; Kraiciné, 2009; Kálmán, 2009b).

Ezekben a tudásalapú társadalmakban a munkaerő-piacon való boldoguláshoz már nem elegendő az iskola által nyújtott hagyományos, deklaratív tudás, hiszen az egyénnek tudnia kell alkalmazkodni, tudását megújítani és felismerni, hogy mely helyzetekhez honnan és milyen ismeretek megszerzése szükséges (D. Molnár, 2010; Bidokht & Assareh, 2011). Berman (1984) és Jármái (2008) egyaránt élesen bírálja a hagyományos tanulási-tanítási szemlélet elavultságát a 21. században. Jármái szerint a hagyományos oktatási forma napjainkban azért sem alkalmas a modern oktatási célok elérésére, mert az túl személytelen és univerzális; a tanítási helyzetek

mesterségesek, ezáltal szorongást keltenek a tanulóban; a kommunikáció egyoldalú, így nehezíti az interaktív tanulást, a gyermekekben pedig nem segíti a természetes kíváncsiságuk kibontakoztatását. A hagyományos oktatási rendszer javarészt rutinokra épít: frontális oktatási formában, nagy tanulói létszámokkal dolgozik, és nem tart lépést a változásokkal, hiszen az abban oktató tanárok gyakran nem nyitottak az innovációra (Berman, 1984; Jármái, 2008). A tanulási-tanítási tartalmak tantárgyakban történő tanítása egyáltalán nem életszerű, ahogyan az elvont szimbólumok (éremjegyek) alkalmazása sem alkalmas a gyermekek képességeinek való megítélésére (Berman, 1984). Mindemellett a hagyományos értékelési megoldások mára már torz képet is adnak a gyermekek fejlettségéről, mert számos olyan készséget és képességet nem mérnek, amelyek elengedhetetlenek a 21. században (Jármái, 2008). Mégis, ezek az éremjegyek alapozzák meg a gyermekek jövőjét (pl.: felvételik) és boldogulásukat a munkaerőpiacon (Berman, 1984).

A lifelong learning paradigma a világgazdasági kihívásokra és oktatási világviszályra reagálva, az oktatáspolitikai keretein belül látott napvilágot, és hosszú utat tett meg, amíg a pedagógia szintjén is értelmezhető és alkalmazható szemléletté vált (European Commission, 1996; Óhid, 2006b; Németh, 2007).

A szemlélet (elődje) először a permanens oktatás [*permanent education*] igényében jelent meg, amelynek dokumentumát az Európai Tanács (1970) adta ki a nemzetközi nevelés évében. A permanens, vagy folyamatos tanulás fókuszában az önálló, önjelölt tanulás és a módszertani sokszínűség volt, konkrét pedagógiai tartalmakat azonban nem jelölt ki, és nem volt megoldott, hogy a tanulás elérhető legyen mindenki számára (European Council, 1970; Óhid, 2006b).

Az UNESCO 1972-ben jelentette meg „*Learning to be: the world of education today and tomorrow*” [*Megtanulni létezni. A ma és a holnap oktatása*] című kiadványát, amely alapvető szerepet játszott a „lifelong learning” paradigma megszületésében. A tanulmány szerint a pedagógusok felelőssége, hogy tanulóik képesek legyenek a tanuló társadalom aktív tagjaként boldogulni és már kitér arra is, hogy az egész életen át tartó tanulás nem értelmezhető kizárólag az oktatási rendszer keretein belül (Faure et al., 1972). A törekvés mentén az EU és az OECD (1973) is megfogalmazta saját értelmezési keretét az élethosszig tartó tanuláshoz és 1973-ban megjelent a rekurrens visszatérő oktatás [*recurrent education*] szemlélete, amely lehetőséget adott az egyén számára a tanuláshoz való hozzáféréshez a közoktatáson túl is, de még formális keretek között (Kallen & Bengtsson, 1973; Skolverket, 2000). Ez a szemlélet társadalom-, és oktatáspolitikai elveket helyezett előtérbe, azonban nem esett szó benne a köznevelés különböző szintjeiről vagy módszertani ajánlásokról, hanem a felnőttkori intézményes oktatás esélyeinek javulását szorgalmazta (Óhid, 2006b).

Az 1990-es éveket követően hangsúlyossá vált az egész életen át tartó tanulás piac-központú megközelítése, ahogy egyre több EU-szintű oktatási-, és gazdaságpolitikai dokumentum fókuszává vált a paradigma (Fleming, 2011). Önmagában azonban a kizárólag gazdaság-központú megközelítések félrevezetőek, az annak alapjául szolgáló humán-erőforrás modell ugyanis számos kritikát kapott. Ennek egyik oka egyrészt az volt, hogy egyes értelmezésekben egy nemzet teljesítőképességét kizárólagosan a munkavállalóinak teljesítményével azonosítja, másrészt pedig úgy tűnhet, hogy ebben a kontextusban az egész életen át tartó tanulás csak a nyugati, jóléti államok kiváltsága lehet (Coffield, 1999; Skolverket, 2000; Óhid, 2008; Kalz, 2014; Regmi, 2015).

Az 1996-os év az élethosszig tartó tanulás nemzetközi éve lett, meghatározva a lifelong learning paradigma mai értelmezésének kialakulását. Ebben hangsúlyos volt az Európai Tanács (1996) által kiadott „*White Paper on Education and Training - Teaching and Learning: towards the learning society*”, illetve az UNESCO Delors-jelentése (1996), ami lefektette a 21. századi oktatás négy alappillért (learning to know / do / live together / be) [*megtanulni tanulni, dolgozni, együttélni, élni*], valamint az OECD „*Lifelong Learning for All*” című kiadványa, amelyben a paradigma három alapvető célját tűzi ki: személyiségfejlődés, szociális összetartás és gazdasági fejlesztés szintjén (European Commission, 1996; Delors, 1996; OECD, 1996). Az OECD (1996) dokumentumában újra hangsúlyossá vált a fogalom széles körű értelmezésében az egyén teljes életét és a tanulás minden formáját (informális, nemformális és formális) lefedő folyamatos tanulás szemlélete és ezt követően már nem a koncepció elméleti definiálása került előtérbe, hanem a pedagógiai gyakorlati megvalósítás módja (Óhidy, 2006b).

Óhidy (2006) ezért úgy véli, hogy az 1996-os év emelte pedagógiai paradigma szintjére az eszmét, hiszen ettől az évtől szilárdult meg a koncepció értelmezése, ami a mai napig alapul szolgál a pedagógia gyakorlata számára (Magyarország Kormánya, 2014; NAT, 2012, 2020). Ezzel szemben Németh (2007) úgy érvel, hogy inkább az 1998-as év után, elsősorban az OECD által hangsúlyozott alapkészségek fejlesztésének igényével nyert pedagógiai értelmet a fogalom, amely hatás már a Lisszaboni egyezményben (European Council, 2000), majd a Memorandumban (Európai Bizottság, 2000) is érezhető volt (Németh, 2007).

A „*Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*” című kiadvánnyal az EU minden országában, így Magyarországon is kezdeményezte a LLL szemlélet nemzeti szintű keretstratégiákba való átültetését, így hazánkban is megszületett a szemlélet gyakorlati implementációjának keretstratégiája (Európai Bizottság, 2000; Magyarország Kormánya, 2005, 2014).

Bár abban tehát nincsen egyetértés, hogy mikortól tekinthető önálló pedagógiai paradigmának a lifelong learning, Harangi (2002) négy olyan feltételt határoz meg, amelyek megkülönböztetik azt minden korábbi paradigmától:

- (1) a tanulás átfogó, egész életet átívelő szemlélete;
- (2) tanulóközpontúság: oktatás helyett tanulóközpontú tanulássegítés;
- (3) tanulás motiválása és önirányított tanulás fontossága;
- (4) többcélú oktatáspolitikai: gazdasági, társadalmi vagy kulturális feladatok megvalósítása; a személyiség gazdagítása, az aktív állampolgárság kifejlesztése stb.

1.1.1. A lifelong learning különböző interpretációi a fogalom etimológiájában

Attól függően, hogy milyen célból szeretnék az egész életen át tartó tanulás eszméjét alkalmazni, máshogy értelmezik annak jelentését is: kulturális és politikai célok esetében a humanisztikus modell (UNESCO és Európai Tanács), gazdasági célok esetében a humán-erőforrás modell (OECD és EU) ideológiája határozza meg a fogalom manifesztációját (Óhidy, 2006b; Regmi, 2015) (1. táblázat).

A koncepció fejlődését is többféle módon szakaszolhatjuk, azonban abban megközelítőleg minden felosztás azonos, hogy egy-, és többdimenziós fogalom-értelmezéseket különít el egymástól (Kálmán, 2005; Fleming, 2011) (1. táblázat). Míg az egydimenziós

megközelítések a tanulást kizárólag az egyén életkora mentén szélesítik ki (pl.: rekurrens és permanens oktatás), addig a többdimenziós nézőpontok az egyén tanulási lehetőségeit életkorban és a tanulás formáiban is ki kívánják bővíteni (lifelong learning és lifewide learning) (Skolverket, 2000; Clark, 2005; Kálmán, 2005). Történeti perspektívában alapvetően ezt úgy értelmezhetjük, hogy az egydimenziós felfogástól haladunk a többdimenziós szemlélet felé, a humanisztikus ideológiától a humán-erőforrás modell felé, a minimalista fogalomértelmezéstől a maximalistaig (1. táblázat). Az 1. táblázatban is ezt a fajta kettősséget figyelhetjük meg a megközelítések változásában.

1. táblázat Különböző megközelítések az egész életen át tartó tanulás szemléletében

Egydimenziós megközelítések		Többdimenziós megközelítések
az egyén felkészítése a jövőben való boldogulásra	Funkció szerint (Aspin & Chapman, 2000)	az egyén élettapasztalatai mint tanulás (formális oktatáson felül)
az oktatás időben való kiterjesztése a felnőtt korban		a tanulás értelmezése az egyén teljes életének alakulásával
humanisztikus modell, rekurrens és permanens oktatás	Cél szerint (kétgenerációs megközelítés) (Skolverket, 2000)	humán-erőforrás modell, lifelong education, lifelong learning
minimalista koncepció	Értelmezési keret (Cropley, 1979; Óhidy, 2006b)	maximalista elképzelés

Míg Aspin és Chapman (2000) összefoglaló írásukban rámutattak, hogy a nemzetközi trendekben négyféle aspektus is elkülöníthető az egész életen át tartó tanulás értelmezésében, Cropley (1979) és Óhidy (2006b) egy minimalista – maximalista dichotómia mentén értelmezi a fogalom fejlődését. A felfogásba jól illeszkednek az egymást követő fogalomértelmezések és a Skolverket (2000) féle kétgenerációs megközelítéssel is jól összefüggésbe hozható ez a felosztás.

A *minimalista fogalomértelmezésre* általánosságban jellemző, hogy kizárólag a formális tanulásra koncentrál, azon belül is a felnőttképzésre helyezi a hangsúlyt. A gyakorlatban ez csupán az oktatási rendszer felépítésének és működésének felügyelete szintjén valósult meg, pl.: koordináció, didaktika és módszertani alapvetések megfogalmazása szintjén (Óhidy, 2006b). Skolverket (2000) rendszerében a korai generáció köthető ide, amely az 1960-as, 1970-es évek LLL-fogalmait takarja. A szerző úgy véli, hogy ezek a definíciók egy humanisztikus idea eredményei, amelynek célja, hogy az egyén számára jobb életminőséget, egy teljesebb demokrácia alapjait biztosítsa. Mivel a fogalomértelmezés hiányos volt, ebben a formában a lifelong learning csak utópia maradt (Skolverket, 2000). A megfoghatatlan ideológiát a gazdasági és társadalmi igények mentén újradefiniálták, amelynek alapja már a humán-erőforrás modell lett, amelyben a gazdaság válik az oktatás irányítójává (Skolverket, 2000; Óhidy, 2008; Coffield, 1999).

Ebből az ideológiai alaphoz nőtte ki magát a *maximalista megközelítés*, amely szerint az egész életen át tartó tanulás antropológiai szükségszerűség és a tudásalapú társadalmak alapvető velejárója. Ez egy átfogó jellegű értelmezést tett lehetővé, amelynek során a tanulás felelőssége a társadalomra és az egyénre hárul (Skolverket, 2000). Az értelmezés eredete a '70-es évekre

tehető az oktatási világválságra adott válasz gyanánt, de csak az ezredforduló környékén vált általánossá a pedagógiai diskurzusokban is (Óhidy, 2006b; Fleming, 2011).

Születtek ugyanakkor szélsőséges elméletek is a tanulás-felfogás megreformálására, amelyek zsákutcának bizonyultak a LLL fogalom fejlődésében. Ilyenek a „*lifelong schooling*” [élethosszig iskolába járás] (Cropley, 1981), az Ivan Illich-féle „*deschooling*” [az iskola intézményének felszámolása] (Cropley, 1981; Óhidy, 2006b), valamint a „*life-sentence learning*” [életfogytig tartó tanulás] (Clark, 2005). Mellékvágányra tért a szociál-darwinizmus elmélete is, amely szerint a LLL az egyént versenyhelyzetekre készíti fel és abban tartja, valamint a modernizmus is, amely úgy értelmezi a jelenséget, hogy az csupán az újdonság és innováció végeláthatatlan hajszolása (Óhidy, 2008).

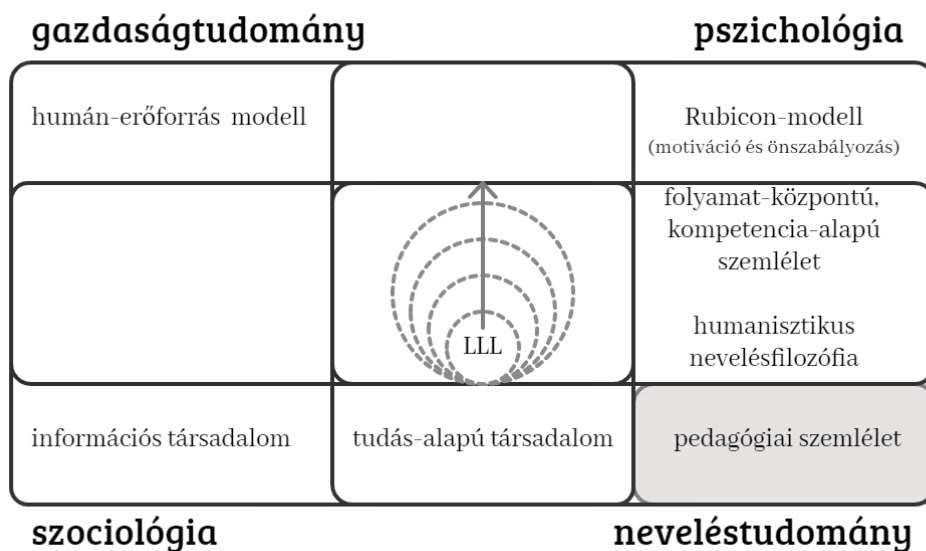
Alapvetően tehát azt láthatjuk, hogy az elmúlt évtizedekben az egész életen át tartó tanúlással kapcsolatban többféle megközelítés is született, amelyek nagy része a mai napig egymás mellett párhuzamosan létezik, ez pedig jócskán megnehezíti a fogalom egyértelmű definiálását (Aspin & Chapman, 2000; Skolverket, 2000; Spiel et al., 2011; Schober et al., 2013). A gyakorlati implementáció, jóllehet, emiatt vagy el sem jutott a megvalósításig, vagy a felnőttképzés szintjén rekedt, noha a minőségi korai fejlesztés hiányában az egész életen át tartó tanulás későbbi szakaszai sem lehetnek sikeresek (Berman, 1984; Taiwo és Tyolo, 2002; Harangi, 2002; Kálmán, 2009; Friedlander, Dowd, Borisova & Guajardo, 2012; Molnár, 2015; Samuelsson & Park, 2017). A pedagógiai megvalósítás szempontjából az egész életen át tartó tanulás csak az új tanulási paradigma bevezetésével lehet sikeres, ebben pedig át kell térni a tanításközpontú szemléletről a tanulásközpontú szemléletre (Kraiciné, 2009; Kálmán, 2009; Molnár, 2015; Hercz, Pozsonyi & Flick-Takács, 2020).

1.2. A koncepció értelmezési keretei inter-, és transzdiszciplináris kontextusban

Bár a fogalom oktatáspolitikai dokumentumokban született meg először, az egész életen át tartó tanulás kifejezés használata mindennapossá vált az élet számos színterén: úgy a tudományos diskurzusokban, mint az egyes szakpolitikák szintjén. A témával foglalkozó szakirodalomban találunk utalást a fogalom definiálásának szociálpolitikai és oktatáspolitikai vonzatára (Kálmán, 2009), valamint foglalkozik vele az andragógia (Fleming, 2011), filozófia, antropológia, gazdaságtudomány (Óhidy, 2006b), pszichológia (Clark, 2005; Fleming, 2011), szociálpszichológia (D. Molnár, 2010) és a neveléstudomány is (Klug et al., 2014) (1. ábra). A fogalom népszerűségének elsődleges oka, hogy a háttérben álló globalizációs változások, így szükségszerűen az arra való reakciók is áthatóak a gazdaság, a munkaerőpiac, a szakpolitikák, az oktatás és a társadalom egészét érintő tevékenységek körében (Kálmán, 2009; Fleming, 2011; Coffield, 1999; Spiel, 2011).

Az egész életen át tartó tanulás igényével és stratégiájával az imént említett szektorok közül valamennyiben találkozhatunk, azonban kutatásunk szempontjából érdemes inkább a tudományos megközelítésekre szorítkozni. Az 1. ábra az egész életen át tartó tanulás interdiszciplináris és transzdiszciplináris megközelítését szemlélteti, melyben a fogalom kialakulásában leginkább meghatározó tudományterületek és modellek kerültek bemutatásra. Az ábra középpontjában helyezkedik el a *lifelong learning* paradigma, amelyet a maximalista, többdimenziós modellben értelmezünk (Cropley, 1979; Skolverket, 2000; Kálmán, 2005; Óhidy, 2006b). Skolverket (2000) az élethosszig tartó tanulás több-dimenziós modelljét egy

koordináta rendszer analógiáján értelmezte, amelyben a vertikális tengely az egyén korát jelölte, a horizontális tengely pedig a különböző tanulási formák szemléltetésére szolgált. Kálmán (2005) azonban felhívja a figyelmet arra, hogy a formális – informális tengely logikailag nem azonosítható az élethosszig tartó tanulás horizontális tengelyeként, mert azok a tanulás szerveződésmódjának tulajdonságai, nem számszerűsíthető tényezők. Az 1. ábra erre alapozva a klasszikus Skolverket-féle ábrázolás helyett a lifewide learning dimenzióját folyamatosan bővülő körökként jelöli, szemléltetve az egyén életében folyamatosan táguló tanulási környezetet (a szűk családtól a társadalom egészéig) (1. ábra).



1. ábra Az egész életen át tartó tanulás egyes elméletei a különböző tudományterületek megközelítésében (saját szerkesztés)

A LLL paradigma implementációjában szorgalmazza a partnerhálózatok kiépítését és a tanulás holisztikus szemléletét (Kálmán, 2009). Ez a komplexitás a fogalom értelmezésében is érezhető, hiszen definiálásához is több tudományterület együttműködésére volt szükség (OECD, 2005; Fleming, 2011). A jelenség nem értelmezhető önmagában csak a neveléstudomány szemszögéből; hiszen a pedagógiai értelmezéshez ismernünk kell a fogalom gazdaságtudományi, szociológiai és pszichológiai gyökereit. A globalizációs jelenségek kapcsán már kitértünk a humán-erőforrás modell, valamint az információs és tudásalapú társadalom funkciójára a paradigma fejlődésében, a későbbiekben pedig a pszichológiai és neveléstudományi modell-alkotásokra koncentrálunk.

A nemzetközi szakirodalomban nehezen elkülöníthetők egymástól a pedagógiai és pszichológiai fókuszú kutatások, azonban a hangsúlyosan pedagógiai aspektusú vizsgálatokról elmondható, hogy a pszichológiából átvett Rubicon-modellnek megfelelően folyamat-központú megközelítést alkalmaznak és valamilyen szempontból komponensekre, kompetenciákra, képességekre bontják a lifelong learning koncepciót (Meerah et al., 2010; Klug, 2014, 2016; Hursen, 2016; Flick-Takács, 2019). A Rubicon-modell, vagy „akció-fázis” [action-phase] modell foglalkozik a tanulás folyamatközpontú megközelítésével oly módon, hogy annak nemcsak alapja, de szerves része is a folyamatos motiváció és önszabályozás a tanulási és egyéb tevékenységek során (Spiel et al., 2011; Heckhausen & Heckhausen, 2018). Ez a szemlélet bár

egyre népszerűbb napjainkban, nem újkeletű megközelítése a tanulás értelmezésének, hiszen Nagy József (1979) már az ezredforduló előtt megfogalmazza rendszerszemléletű művében a tanulás folyamatközpontú megközelítésének jelentőségét.

Bár alig találunk olyan tudományos munkát, amely kizárólag pedagógiai aspektusból vizsgálná a témát, Klaus (2001, idézi Óhidy, 2006b) úgy véli, hogy az élethosszig tartó tanulás definíciói és interpretációi között azonos elemnek a pedagógiai szemléletmód tekinthető, amely a különböző oktatáspolitikai elvek pedagógiai tartalmából tevődik össze. Ezek az elvek a következők:

- szebb jövő víziója: önmeghatározás és esélyegyenlőség (Majzikné, 1997; Skolverket, 2000; Samuelsson & Kaga, 2008; Óhidy, 2008);
- tanulás középpontba helyezése: a tanulási folyamatot komplex folyamatként értelmezi (Bolhuis, 2003; Samuelsson & Park, 2017);
- központi módszertani elve az önirányított tanulás (Cropley, 1981; Knapper & Cropley, 2000; Kálmán, 2009b; Meerah et al., 2010; Spiel et al., 2011; Bidokht & Assareh, 2011; Lüftenegger et al., 2012; D. Molnár, 2010, 2014; Klug, Lüftenegger, Bergsmann, Spiel & Schober, 2016);
- megújult tanári szerepek: ismeretközlőből facilitátor (Cropley, 1981; Knapper & Cropley, 2000; Coolahan, 2007; Kálmán, 2009; Spiel et al, 2011; Takács, 2019);
- tanulási képességek fejlesztése, mint tanulási cél (D. Molnár, 2010, 2014);
- oktatási intézmények nyitottsága (Kálmán, 2009,2013);
- a munka értelmezése a személyiség részeként (D. Molnár, 2010).

A felsorolás alapján látható, hogy egyaránt érezhető a szemléletben a humanisztikus megközelítés (pl.: szebb jövő víziója), valamint a humán-erőforrás modell (pl.: oktatási intézmények nyitottsága) is. A LLL paradigma teljeskörű értelmezéséhez tehát szükséges egyrészt egyfajta interdiszciplináris (tudományok „közötti”), és transzdiszciplináris (több tudományterületet lefedő) szemléletmód is. A későbbiekben először a lifelong learning paradigma oktatáspolitikai definícióit ismertetjük, majd a pedagógiai-pszichológiai megközelítések bemutatásával szeretnénk megalapozni az értekezés alapjául szolgáló elméleti modellünket.

1.2.1. Az egész életen át tartó tanulás koncepciója

1.2.1.1. *Az egész életen át tartó tanulás értelmezésének oktatáspolitikai gyökerei*

Tekintve, hogy a neveléstudományi kutatások alapjául túlnyomórészt a LLL maximalista szemléletű oktatáspolitikai elméleteit alkalmazzák, a következő fejezetben már csupán az értekezés szempontjából releváns és aktuális definíciókat részletezzük, így az oktatáspolitikai gyökerű koncepciók közül a minimalista meghatározásokat (rekurrens oktatás, permanens oktatás, lifelong education) jelen fejezetben már nem taglaljuk (European Council, 1970; Kallen & Bengtsson, 1973; Cropley, 1981; Skolverket, 2000; Óhidy, 2006b; Fleming, 2011).

A paradigma életkori dimenzióját illetően az oktatáspolitikai források megközelítőleg azonos iránymutatásokat tartalmaznak: ez alapján az egész életen át tartó tanulás a korai szocializációval és az iskoláskor előtti neveléssel kezdődik és a munkavállalás szempontjából aktív életkor utáni időszakig tart (UNESCO, 1996; European Commission, 2017, 2018, 2019,

2020). Ami a terminus „tanulás” aspektusát illeti, ebben találhatunk lényegesebb különbségeket az oktatáspolitikai és tudományos meghatározások között.

Az UNESCO szöszedetét¹ átvizsgálva összesen kilenc, egymástól kissé eltérő megfogalmazású, de tartalmában megközelítőleg azonos definíciót találhatunk a lifelong learning kifejezésre, amelyek közül nemzetközi szinten és a hazai keretstratégiában is a következő megfogalmazás a legnépszerűbb:

„All Learning Activity Undertaken throughout Life, with the Aim of Improving Knowledge, Skills, and Competences within Personal, Civic, Social and/or Employment-related Perspective.” (European Commission, 2001, 9. o.; UNESCO, 1984)

A magyar nyelvű oldalakon ennek megfelelően a következőképpen olvashatjuk az élethosszig tartó tanulás meghatározását:

„Minden, életünk során folytatott olyan tanulási tevékenység, melyet a tudás, a készségek és kompetenciák fejlesztésének céljaival folytatunk egyéni, állampolgári/civil, társadalmi és/vagy foglalkoztatási perspektívában.” (European Youth Portal, 2015)

Eszerint az egész életen át tartó tanulás az egyén *egész életét* felöleli, melynek célja tudásának, képességeinek és kompetenciáinak fejlesztése személyes, állampolgári, szociális és/vagy foglalkoztatási okokból. A tudományos definíciók egy része ugyanakkor kiemeli azt is, hogy a tanulás ennek a folyamatnak nemcsak célja, hanem eszköze is (Berman, 1984; Németh, 2001; Selvi, 2011; Klug, 2016; Fülöp, 2020). Érdekes, hogy bár az UNESCO, és az Európai Tanács megfogalmazásában az idő perspektíváját az „egyén teljes életét felölelő” szakaszként azonosítják, a magyar szabályozók konkrétabban körülhatárolják a LLL ezen kereteit. A hazai dokumentumokban a következő formában találkozhatunk ezzel a definícióval (Loboda, 2014, 10. o.; Magyarország Kormánya, 2014, 8. o.):

„Az egész életen át tartó tanulás az iskolai előkészítéstől a nyugdíj utáni korig terjedően magában foglal minden formális, nem-formális és informális tanulást. Tehát az egész életen át tartó tanulás fogalmába minden olyan tanulási tevékenység beleértendő, amely tudás, készségek és képességek fejlesztése céljából történik, személyes, állampolgári, társadalmi és/ vagy foglalkoztatási szempontból.”

A maximalista definíciók tehát már kitérnek arra is, hogy a tanulás az egyén életútja során változatos formákban történhet: formális, nemformális és informális szinten (2. táblázat) (Skolverket, 2000; Harangi, 2002, 2003; Kálmán, 2005, 2009; Kraiciné, 2009; Fleming, 2011; Farkas, 2013). A következő táblázatban röviden összevetjük a tanulásnak e három formáját egymással (2. táblázat).

¹ Bővebben lásd: UNESCO - TVETipedia Glossary:

<https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=317> (megtekintve: 2020. január 20.)

2. táblázat A formális, nemformális és informális tanulás különbségei

	Tanulás a cél	Bizonyítvány, igazolás	Oktatási intézmény
Formális	✓	✓	✓
Nemformális	✓	✗✓	✗
Informális	✗	✗	✗

Jelmagyarázat: ✓ - része a tanulási folyamatnak; ✗ - nem része a tanulási folyamatnak

Formális tanulási helyzetek alatt a hagyományosan vett intézményesített tanulási formákat értjük, amely végén a tanuló az elsajátított tudásról bizonyítványt, oklevelet kap (pl.: általános iskola, képzések). *Nemformális*, vagy *non-formális* tanulási helyzetnek tekintünk minden olyan tudatosan vállalt tanulási szituációt, amelyben a cél a tanulás, azonban ezek gyakran olyan helyszíneken, intézményekben történnek, amelyek nem elsődlegesen oktatási céllal jönnek létre és nem feltétlen jár bármilyen igazolás arról, hogy egy adott tudástartalmat elsajátított valaki (pl.: önkéntes szervezetek, tanuló-körök, állásbörzék). *Informális tanulás* az előbbiekkal ellentétben bármilyen tevékenységeken keresztül lehetséges, amelyeknek elsődleges célja nem a tanulás és nem is szükséges oktatási intézmény annak létrejöttéhez, hiszen ezek nem tervezett tanulási tevékenységek, általuk mégis értékes ismeretek, készségek, képességek elsajátítására lehetünk képesek. (pl.: baráti összejövetelek, kirándulások) (Skolverket, 2000; Kálmán, 2005, 2009; Farkas, 2013)(2. táblázat). Az előbbieken említett tanulási formák tehát a maximalista szemlélet „lifewide” tengelyét jelentik, és egyaránt találhatunk rájuk utalásokat az oktatáspolitikai és neveléstudományi definíciókban.

Fontos azonban megjegyezni, hogy a tanulás formáinak egymástól való művi elkülönítése sokszor igen nehéz, ezért a szakirodalomban egyre népszerűbb az az álláspont, amely óva int ettől (Fűz, 2018a, 12. o.). Dierking (1991) és Waite (2009) is a tanulás összetettségével érvel álláspontjuk mellett, hiszen annak folyamatát színterén túl számos egyéb tényező is befolyásolja (pl.: egyéni és társas befolyásoló tényezők). Ezért is tartottuk fontosnak, hogy kutatásunkban az élethosszig tartó tanulást és annak támogatását a tanulás komplex egészének részeként értelmezzük, beleértve annak minden formáját.

A megvalósítást segítő, európai és nemzeti szinten keretstratégiai célokat rendeltek a definícióhoz, amelyek teljesülését a nemzetek a vállalt időintervallumban monitorozni tudták/tudják (UNESCO, 2016). A 2014-2020-as időszakot átölelő magyarországi keretstratégia a következő átfogó célkitűzéseket tartalmazza (Magyarország Kormánya, 2014):

- (1) Az egész életen át tartó tanulásban való részvétel növelése;
- (2) Az egész életen át tartó tanulás alapelveinek erősítése az oktatási és képzési rendszerben és a felnőttkori tanulásban;
- (3) A tanulás értékének és eredményeinek láthatósága és elismerése.

Ezekben belül az első átfogó célhoz kapcsolva a keretstratégia specifikus célokban megfogalmazza az esélyegyenlőség megteremtésének igényét az oktatási intézmények és a munkaerőpiac szintjén, a lemorzsolódás csökkentésének fontosságát, valamint a formális mellett a nemformális és informális tanulás elismerésének szükségességét és a munkahelyi tanulás lehetőségének megteremtését. Az *oktatási rendszert érintő specifikus célok* között elsőként szerepel az egész életen át tartó tanulás megalapozásának megerősítése, ezt követően

az új tanítási-tanulási kultúra megteremtésének igénye, majd a szakképzés összekötésének célja a gazdasági és munkaerőpiaci szektorokkal, végül a felsőoktatás és a felnőttképzés minőségfejlesztése kap helyet ebben a célcsoportban. A harmadik átfogó célhoz kapcsolják a tanulási ösztönzők rendszerének bővítését (kiemelt figyelemmel a hátrányos helyzetű tanulókra), a tanulás minőségirányításának fejlesztését, az előzetesen megszerzett tudás és képességek elismerését, valamint az életpálya-építés és pályakövetés fejlesztését (Magyarország Kormánya, 2014).

Ahhoz, hogy a nemzeti célok az egyéni tanulás szintjén is megvalósulhassanak, a szabályozó dokumentumok kulcskompetenciákat rendeltek a 21. század agendájához (European Council, 2006; Óhidy, 2008; European Commission, 2017, 2019). Az univerzálisan elfogadott LLL-elmélet hiánya azonban azt eredményezte, hogy ebben a tekintetben is többféle megoldással találkozunk a nemzetközi irodalomban. Óhidy (2008) az oktatáspolitikai két irányzatát különíti el a LLL kompetenciáinak meghatározása szempontjából. Az egyik ilyen volt a DeSeCo projekt (OECD, 2005), amelyben különböző tudományterületek szakértői (szociológia, pszichológia, filozófia, antropológia, gazdaságtudományok) és különböző társadalmi csoportok képviselői (munkaadók, szakszervezetek, világbank, vallási intézmények) állították össze a nemzetközi teljesítményértékeléshez szükséges mutatókat (Szabó, 2005; Óhidy, 2008):

- (1) *az önálló cselekvéshez szükséges kompetenciák:*
 - a) nagyobb összefüggésben való cselekvés;
 - b) saját életervek és személyes elképzelések kialakítása és önálló vezetése;
 - c) jogok, szükségletek és érdekek érvényesítése és védelme;
- (2) *a különböző interaktív „eszközök” használatának képessége:*
 - a) nyelv, szimbólumok és szövegek interaktív kezelése;
 - b) ismeretek és információk interaktív használata;
 - c) új technológia interaktív használata;
- (3) *a boldogulás képessége különböző társadalmi kontextusokban:*
 - a) különböző társadalmi háttérű társakkal való kapcsolatépítés;
 - b) csoportban való együttműködés;
 - c) konfliktus-kezelés-, és megoldás.

Mivel a DeSeCo modellje túl általános és absztrakt volt a gyakorlati megvalósításhoz, ezért alkalmazása a köznevelés terén nem terjedt el. Annál népszerűbb lett a Lisszaboni stratégia (2000), amely az EU gazdasági központú célkitűzéseit tartalmazta (Molnár, 2015). Ennek elsődleges célja a gazdasági fejlődés elérése érdekében munkahelyek teremtése és erősebb társadalmi kohézió volt (Óhidy, 2008). A LLL-hez azonosított kulcskompetenciák a tudás – képességek – attitűdök hármasa köré szerveződtek, amelyhez a következő kulcskompetenciákat rendelték:

- (1) saját anyanyelv használata;
- (2) matematikai, természettudományi és technológiai kultúra;
- (3) idegen nyelvi kompetencia;
- (4) digitális kompetencia;
- (5) tanulási képesség és tanulási szándék (tanulás tanulása);
- (6) szociális kompetenciák;
- (7) vállalkozói kompetenciák;

(8) a kulturális tudatosság megteremtése.

Az ezredforduló idején megfogalmazott kompetenciákat azóta többször is újraformálták, azonban tartalmában lényeges változás nem történt a kétezres évek óta (European Council, 2006; European Commission, 2017, 2019).

A kulcskompetenciák meghatározása azért is volt alapvető jelentőségű momentuma a LLL pedagógiai paradigmává válásának, mert a felsorakoztatott kompetenciák fejlődésével kapcsolatban a tudomány már bebizonyította, hogy azok legintenzívebben az iskolát megelőző és a kisiskolás évek alatt fejleszthetők, így ettől kezdve az oktatáspolitikai dokumentumok is egyre nagyobb hangsúlyt fektettek a korai fejlesztésre (European Commission, 2018; Magyarország Kormánya, 2014; Spiel et al., 2011).

1.2.1.2. A lifelong learning definíciói tudományos munkákban

Az egész életen tartó tanulás gyakori témája köznap és szakpolitikai írásoknak, azonban kevésbé tisztázott annak eredete pszichológiai-, neveléstudományi szemszögből, noha a terület kutatásához és fejlesztéséhez elengedhetetlen annak egyértelmű, tudományos szintű meghatározása (Clark, 2005; Spiel et al., 2011; Schober et al., 2013). Coffield (1999) rámutat arra, hogy a megvalósítás egyik fontos akadálya az lehet, hogy gazdasági, piaci színtereken és koncepciók mentén értelmezik a LLL-et, pedig társadalomtudományi, szociológiai, elméleti modellre volna szükség, amelyre lehetne alapozni a gyakorlatot (Coffield, 1999). Erre törekvések már történtek, de univerzálisan elfogadott definíció még nem született a társadalomtudományokban (Schober et al., 2013). Ilyen modell hiányában a tudományos munkák nagy része az általánosan elfogadott oktatáspolitikai definíciókat alkalmazza elméleti keretrendszerében (Spiel et al., 2011; Laal & Salamati, 2012; Klug et al., 2016).

A tudományos definíciók is hűek maradtak az oktatáspolitikai és gazdasági célokhoz, így a fogalom értelmezésében a kétdimenziós jelleg megmaradt a tudományos meghatározásokban is (Harangi, 2002; 2003; Jarvis, 2006). Abban a legtöbb tudományos modell megegyezik, hogy a LLL nem egy új pedagógiai módszer vagy képességek csoportja, hanem egy komplex szemléletmód, amelyben bizonyos módszerek és tanulási eljárások előtérbe kerülnek a pedagógiai munka és egyéni tanulás során (Cropley, 1981; Spiel et al., 2011).

Harangi (2002, 2003) kiemeli, hogy a LLL egy kognitív folyamat, amelyre több tudományos felfogás esetén is tudunk következtetni, hiszen mindegyikben az egyén tanulási, megismerési folyamatait hangsúlyozzák (Berman, 1984; Jarvis, 2006; Fülöp, 2020).

A tanulás értelmezésén (és így a LLL tartalmi jelentésén is) nyomon követhetőek az egyes pszichológiai paradigmák a behaviorista szemlélettől (amelyben a tanulást észlelhető, felfogható folyamatként azonosították), a kognitívizmusról át (amelyben a tanulás kognitív aspektusát hangsúlyozzák), a neuropszichológiai paradigmáig (amely az észlelés, gondolkodás és intelligencia függvényében vizsgálja a tanulást) (Clark, 2005; D. Molnár, 2010; Fleming, 2011).

A pedagógiában napjainkban a tanulás leginkább elterjedt meghatározása Nagy József (2000) nevéhez köthető, aki úgy fogalmazott, hogy a tanulás egy olyan pszichikus folyamat, amelynek eredményeként az egyén pszichikumában tartós változás következik be (Nagy, 2000, 118. o.). Ha szó szerint értelmezzük Nagy József (2000) definícióját a tanulóval kapcsolatban,

láthatjuk, hogy abban semmilyen korlátot nem szab az iskolai tanulást illetően, hiszen a tanulás bármilyen pszichikus változás következményeképpen létrejöhet (így történhet a formális – informális tanulási környezetekben bárhol). D. Molnár Éva (2010) a nemzetközi szakirodalom alapján a következőképpen egészíti ki Nagy József tanulás-elméletét: „*A tanulás az egyén által megvalósított és irányított szándékos folyamat, amely aktív és interaktív folyamatokból áll, és amely által hosszantartó, rugalmas, funkcionális, értelemgazdag, általánosítható és alkalmazható tudásra tehetünk szert*” (D. Molnár, 2010, 18. o.).

A LLL tudományos meghatározásának szempontjából a D. Molnár-féle (2010) megfogalmazás tűnik a leginkább autentikusnak, hiszen ez hangsúlyozza az egyén tanulásának önszabályozó jellegét, amelynek szerepére a LLL-ben a legtöbb neveléstudományi és pszichológiai kutatás is utal (Cropley, 1981; Meerah et al., 2010; Bidokht & Assareh, 2011; Spiel et al., 2011; Lüftenegger et al., 2012; Finsterwald et al., 2013).

Jarvis (2006) egy olyan komplex szemléletben értelmezi az egész életen át tartó tanulást, amely egyaránt tartalmazza a tanulás változatos kontextusait, valamint annak célját és az egyén tanulásának eredményét is:

„Az egész életen át tartó tanulás olyan, az egyén teljes életútján zajló folyamatok kombinációja, amelynek során a személy egésze (fizikai és mentális szinten) olyan társadalmi helyzeteket tapasztal, amelyek érzékelt tartalma kognitív, affektív, és/vagy gyakorlati tapasztalat formájában beépül az egyén tudatába, és hozzájárul az egyén személyiségének folyamatos változásához.” (Jarvis, 2006, 134. o.).

Jarvis meghatározása bár kidolgozottabb, mint a legtöbb oktatáspolitikai koncepció és egyértelműen azonosítható benne a tanulás tudományos felfogása is, azonban ez a megfogalmazás is túl általános ahhoz, hogy kizárólag erre építve kutatható és támogatható legyen az élethosszig tartó tanulás a pedagógia szintjén. Berman (1984) ebben a tekintetben kissé bővebben, a következőképpen fogalmaz:

„Az élethosszig tartó tanulás eszköz, amellyel az egyén egész életében kezdeményezi, irányítja, szervezi, értelmessé teszi, valamint tudatosan figyelemmel kíséri tanulási folyamatait a formális és nem formális oktatási környezetben történő tanulási tevékenységei során. Az egész életen át tartó tanulás magában foglalja az új felismerések, kérdések és problémák helyzetek értelmezését és beépítését az egyén életminőségének javítása érdekében. Magában foglalja továbbá az egyén saját sorsának irányítását képességeihez mérten. A tanulás leginkább olyan tanulási környezetben zajlik, amely a tanuló egyén számára kontrollálható és kiszámítható. Sikerességét fokozza az önreflexió és folyamatos kritikai gondolkodás minősége és mértéke is.” (Berman, 1984, 100. o.)

Berman (1984) már több olyan készséget, képességet is kiemel meghatározásában, amelyek a LLL neveléstudományi kutatásainak fontos alapját képezik (pl.: önirányítás, önreflexió, metakogníció stb.). Klug és munkatársai (2014) ezeken felül a koncepció folyamatalapú megközelítését is szorgalmazzák, míg Ozdamli és Ozdal (2015, 719. o.) tanulmányában úgy

fogalmaz, hogy „*az egész életen át tartó tanulás egy olyan folyamat, amelynek célja a világ és önmagunk megismerése, s amely során új tudás és képességek elsajátításával jövőnkbe fektetünk be, új dolgot hozunk létre vagy egy szokást sajátítunk el*”.

Az eddigiekben megismert tudományos megközelítések mentén tehát úgy gondoljuk, hogy az egész életen át tartó tanulás neveléstudományi szempontból egy olyan komplex szemléletmód (Spiel et al., 2011), amely magában foglal minden olyan, az egyén születésétől haláláig tartó (Kraiciné, 2009; Fülöp, 2020) egyéni vagy szociális kontextusban, formális, nemformális vagy informális környezetben zajló (Berman, 1984; Jarvis, 2006) kognitív folyamatot (Harangi, 2002, 2003), amelyben az egyén kezdeményezi, irányítja, szervezi, értelmessé teszi, valamint tudatosan figyelemmel kíséri saját tanulási folyamatait (Berman, 1984). Pedagógiai aspektusból ez azt is jelenti, hogy egész életen át tartó tanulóvá [*lifelong learner*] válni vagy nevelni valakit nem egy elérendő állapot, amely vagy sikerül valakinek, vagy nem. Sokkal inkább tekintendő ez egy fejlődési iránynak, egy ideális irányelvnek. Ennek tükrében úgy is értelmezhetjük, hogy valamilyen mértékig minden ember „lifelong learner”, hiszen ebben a folyamatban benne van már, azonban az ehhez szükséges készségei, képességei, és hajlandósága mindenkinek fejleszthető (Cropley, 1981).

Ha ezt egy egyszerű, hétköznapi példával szeretnénk szemléltetni, gondoljunk csak arra, hogy a világon mennyi egészséges ember van, és közülük hányan élnek egészségtudatosan. Ez esetben láthatjuk, hogy az utóbbiak csoportja csak részhalmaza az előbbinek, mégis bizonyítottan hatékony az egészségmegőrzés szempontjából bizonyos elvekre és értékekre tudatosan figyelni. Hasonlóképpen működik ez az egész életen át tartó tanulás esetében is. Bár minden ember részese valamilyen szinten ezeknek a folyamatoknak, azonban a „lifelong learner” -nek azokat a személyeket tekinthetjük, akik tudatosan kiaknázzák az azokban rejlő lehetőségeket. A nemzetközi szakirodalom többféleképpen próbálta jellemezni, hogy mit is takar élethosszig tanulónak lenni, ez a lista pedig végtelen hosszú lehetne, így ezeket a tételeket a tanulás folyamatközpontú megközelítése (Bolhuis, 2003; Klug et al., 2014) szerint csoportosítva mutatjuk be, elsősorban a visszatérő elemekre koncentrálnak, összefüggésben a nemzetközi szakirodalomban fellelhető LLL-komponensekkel (3-6. táblázat).

Míg egyes kutatók a lifelong learner személyét próbálták jellemezni, akadtak olyanok is, akik úgy gondolták, hogy az élethosszig tartó tanulásban sikeres személyeknek bizonyos kompetenciákkal és képességekkel kell rendelkezniük (Selvi, 2011). Selvi (2011) szerint az egész életen át tartó tanulás képességei [*lifelong learning skills*] magukban foglalnak bizonyos részképességeket és készségeket, ezen képességek pedig az egész életen át tartó tanulás kompetenciái [*lifelong learning competences*] köré szerveződnek, amelyek az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos ismeretek, képességek és attitűdök összességét takarják (Selvi, 2011, 63. o.).

Míg a neveléstudományi tanulmányok a tanulás folyamat-központú modelljét hangsúlyozzák, a pszichológiai fókuszú kutatások döntő többségében alapvetően két komponensre bontják az élethosszig tartó tanulást: (1) az egyén motivációja, elköteleződése és pozitív hozzáállása a tanulás irányába („*will to learn*”), (2) valamint azok a kompetenciák, amelyek hozzásegítik az egyént ahhoz, hogy tanulási motivációját tanulási tevékenységen belül kamatoztassa („*skill to learn*”) (Spiel et al., 2011; Lüftenegger et al., 2012; Schober et al., 2013; Finsterwald et al., 2013; Klug, 2014). Németh (2005) a nemzetközi szakirodalom alapján egyfajta sorrendiséget is vél felfedezni ezek között, és úgy gondolja, hogy először az egyén

számára a tanuláshoz való pozitív attitűdök megteremtése lenne az elsődleges és egyetlen feladat és csak ezt követően lehetne a kompetencia-fejlesztésre összpontosítani.

Bár a tudományos vizsgálatok többsége megmarad az EU-s és UNESCO-s kulcskompetenciáknál (Ouane, 2003; Sahin et al., 2010; Uzunboylu & Hürsen, 2011), a kutatások egy része az oktatáspolitikai modelleket tovább gondolva specifikus kompetenciákat, képességeket jelöl meg az LLL pedagógiai fejlesztése céljából (Cropley, 1981; Spiel et al., 2011; Lüftenegger et al., 2012, Finsterwald et al., 2013; Klug, 2014).

A következő négy táblázatban (3-6. táblázat) a tanulás pedagógiai aspektusú, folyamat-központú megközelítése szerint a tanulás négy fázisára bontva vetettük össze az oktatáspolitikai dokumentumokban található kulcskompetenciákat (OECD, 2005; European Council, 2006, European Commission, 2017, 2019), készségeket és képességeket (OECD, 2005), valamint a tudományos munkákban található komponenseket a „lifelong learner” ismérveivel (ez utóbbiak nem minden esetben egyértelműsíthetően kompetenciák vagy képességek szintjén jelentek meg a nemzetközi munkákban). Az összehasonlítás során azt találtuk, hogy a tudományos kutatások LLL komponensei jól illeszkednek az oktatáspolitikai szabályozók által deklarált kompetencia-listákhoz, valamint a hatékony lifelong learner ismérveihez is (3-6. táblázat).

A következőkben tárgyaltak közül az első táblázatban jelöltük a tanulás alapfeltételeként a tanulási szándék szintjén szükséges kompetenciákat és képességeket, valamint az ehhez a szakaszhoz köthető lifelong-learner tulajdonságokat is. (3. táblázat).

3. táblázat Az egész életen át tartó tanuló jellemzői a LLL oktatáspolitikai és tudományos munkákban megtalálható komponenseivel összefüggésben a tanulási szándék szintjén

I. TANULÁSI SZÁNDÉK		
LLL komponensei oktatáspolitikai dokumentumok alapján	a Lifelong Learner ismérvei	LLL komponensei tudományos kutatásokban
a kulturális tudatosság megteremtése	tisztában van a tanulás és a való élet kapcsolatával	
	tisztában van az egész életen át tartó tanulás szükségességével	
tanulási szándék	motivált az egész életen át tartó tanulás folytatására	motiváltság; kitartás; saját érdeklődés alapú feladatválasztás
	kritikai szemléletmóddal rendelkezik	kritikai gondolkodás
	rendelkezik az egész életen át tartó tanulás szempontjából kedvező énképpel – énhatékonyság	énhatékonyság
anyanyelvi kompetencia; idegen nyelvi kompetencia; matematikai, természettudományi és technológiai kultúra	rendelkezik és a LLL-hez szükséges ismeretekkel, készségekkel, képességekkel	
jogok, szükségletek és érdekek érvényesítése és védelme	jó problémamegoldó képesség és kreativitás jellemzi	divergens gondolkodás; problémamegoldó képesség
Források		
OECD, 2005; European Council, 2006; European Commission, 2017, 2019	Cropley, 1981; Cropley & Knapper, 1983; Candy, Crebert & O'leary, 1994; Meerah et al., 2010; Crick et al., 2004; Lüftenegger et al., 2012; Rittilin et. al, 2018	Ouane, 2003; Óhidy, 2006; Coskun & Demirel, 2010; Kirby et al., 2010; Selvi, 2011; Lüftenegger et al., 2012; Finsterwald et al., 2013; Klug et al., 2014, Günüc Odabasi & Kuzu., 2014; Lawthong & Kanjanaawasee, 2018;

A tanulási szándékot illetően az áttekintett szakirodalom alapján azt láthatjuk, hogy a tanulás ezen szakaszában az elsődleges és legfontosabb feltétele a tanulásnak, hogy a tanuló motivált legyen arra, valamint ismeretében legyen saját képességeinek abban a feladatban, amely iránt elköteleződik. A lifelong learner-ek képesek egy feladathelyzetben többféle megoldást is kritikai szempontból mérlegelni, hogy a számukra leginkább megfelelőt válasszák ki (3. táblázat).

A tervezés fázisában hasonlóan egyértelműsíthetőek a legfontosabb komponensek, amelyeket az egyén élethosszig tartó tanulási folyamatában alkalmazhat. Ezeket a 4. táblázatban részletezzük

4. táblázat Az egész életen át tartó tanuló jellemzői a LLL oktatáspolitikai és tudományos munkákban megtalálható komponenseivel összefüggésben a tanulás tervezésének szintjén

II. TERVEZÉSI FÁZIS		
LLL komponensei oktatáspolitikai dokumentumok alapján	a Lifelong Learner ismérvei	LLL komponensei tudományos kutatásokban
ismeretek és információk interaktív használata	előzetes tudásukat képesek aktivizálni a hatékony tanulás érdekében	tudás hasznosíthatósága; asszociatív gondolkodás
saját élettervek és személyes elképzelések kialakítása és önálló vezetése	képesek önállóan célokat kitűzni maguk elé	tanulásszervezés; tervezési képesség tanulási célkitűzés
	hatékony idő-menedzsment	tanulási körülmények tervezése
vállalkozói kompetencia	keresik a számukra kihívást jelentő feladatokat	kihívások keresése
Források:		
OECD, 2005; European Council, 2006; European Commission, 2017, 2019	Cropley, 1981; Cropley & Knapper, 1983; Candy, Crebert & O'leary, 1994; Crick et al., 2004; Lüftenegger et al., 2012; Rittlin et. al, 2018	Kirby et al., 2010; Selvi, 2011; Lawthong & Kanjanawasee, 2018

Míg a tanulási szándékot elsősorban a motiváció és énhatékonyság, valamint az egyén egyes kognitív képességei (kritikai gondolkodás, divergens gondolkodás, problémamegoldó gondolkodás) határozták meg, addig a tervezés szintjén a tervezéssel és szervezéssel összefüggésbe hozható képességek kerülnek előtérbe a nemzetközi szakirodalom szerint (4. táblázat). A 3. és 4. táblázatokat szemügyre véve azt láthatjuk, hogy ezek elemei között hangsúlyosak a személyes és kognitív kompetenciákhoz (Nagy, 2001) köthető készségek és képességek, amely az egyén szerepét hangsúlyozza inkább a tanulás hatékonyságában. A tervezés fázisához köthetően a tudományos munkák által sokat hangsúlyozott önszabályozó tanulás és a tanulás tanulása kiemelkedő jelentőséggel bír az egész életen át tartó tanulás megalapozása szempontjából (4. táblázat). Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy az élethosszig tartó tanulás megalapozásában egyes komponensek visszatérő elemekként vannak jelen, és bizonyos kontextusban a tervezési fázishoz tartozónak tekinthetők, míg más szempontból már a tanulás alatti fázishoz tartoznak (pl.: az előzetes tudás hasznosítása vagy a tanuláshoz megfelelő környezet kialakítása és abban való tevékenység már része lehet a tanulás folyamatának is, noha a tervezési fázisban aktivizálja ezeket az egyén).

Az áttekintett szakirodalom arra enged következtetni, hogy az egész életen át tartó tanulás szempontjából kiemelkedő jelentősége van annak, hogy az egyes tanulási folyamatok alatt mit és hogyan tesz az egyén, hiszen a tanulási tevékenységhez köthető lifelong learner ismérvek, és ezekhez kapcsolódó komponensek bőségesen fellelhetők a szakirodalomban. Ezt láthatjuk az 5. táblázatban.

5. táblázat Az egész életen át tartó tanuló jellemzői a LLL oktatáspolitikai és tudományos munkákban megtalálható komponenseivel összefüggésben a tanulási tevékenység szintjén

III. TANULÁSI TEVÉKENYSÉG		
LLL komponensei oktatáspolitikai dokumentumok alapján	a Lifelong Learner ismérvei	LLL komponensei tudományos kutatásokban
	önszabályozó, önirányított tanulásra képesek	önirányított tanulás
tanulási képesség	tanulási képességekkel rendelkezik	tanulás tanulása
nagyobb összefüggésben való cselekvés	holisztikus szemlélet: komplex formájában tekint az ismeretekre	
nyelv, szimbólumok és szövegek interaktív kezelése	képes a számára szükséges információk felkutatására	ismeretek felkutatásának képessége
	ismer és használ tanulási stratégiákat	tanulási technikák
	saját tanulásának aktív résztvevője	tevékenységalapú tanulás
digitális kompetencia; új technológia interaktív használata	többféle tanulási forrást képes használni, beleértve az IKT eszközöket is	IKT használat
szociális kompetenciák; különböző társadalmi háttérű társakkal való kapcsolatépítés; csoportban való együttműködés	képes önállóan és csoportban is tanulni	önálló tanulás; csoportmunka; szociális és kommunikációs képességek; kooperációs készség
OECD, 2005; European Council, 2006; European Commission, 2017, 2019	Cropley, 1981; Cropley & Knapper, 1983; Candy, Crebert & O'leary, 1994; Meerah et al., 2010; Crick et al., 2004; Lüftenegger et al., 2012; Rittlin et. al, 2018	<i>Források</i> Maróti, 2002; Ouane, 2003; Sahin et al., 2010, Kirby et al., 2010; Uzunbuyulu & Hürsen, 2011; Selvi, 2011; Finsterwald et al., 2013; Klug et al., 2014; Lawthong & Kanjanaawasee, 2018; Selcuk,Aydin & Cakmak, 2018

Az 5. táblázat elemei között találhatunk kognitív, valamint szociális kompetenciákhoz köthető elemeket is (Nagy, 2001), amelyek közül az önirányított és önszabályozó tanulás képessége emelkedik ki leginkább, hiszen alig találkozhatunk olyan LLL-lel foglalkozó tanulmánnyal, amely ne említene valamely formában ennek szükségszerűségét. Szintén specifikus elemnek tekinthető a tanulási stratégiák tudatos és adekvát használatára való törekvés a lifelong learner-ek részéről.

Kifejezetten a tanulás értékelési szakaszára jellemző LLL- komponenseket viszonylag keveset találhatunk a nemzetközi és hazai szakirodalomban, ennek pedig elsődleges oka az lehet, hogy az értékelés, mint monitorozás, és a metakognitív folyamatok a tanulás szerves részei, annak egészében jelen vannak. A 6. táblázatban ezek a komponenseket mutatjuk be.

6. táblázat Az egész életen át tartó tanuló jellemzői a LLL oktatáspolitikai és tudományos munkákban megtalálható komponenseivel összefüggésben a tanulás értékelésének szintjén

IV. ÉRTÉKEKÉLÉS		
LLL komponensei oktatáspolitikai dokumentumok alapján	a Lifelong Learner ismérvei	LLL komponensei tudományos kutatásokban
	monitorozza tanulását értékeli tanulását	reflexió; saját hibákból tanulás; önértékelés
	<i>Cropley, 1981; Cropley & Knapper, 1983; Candy, Crebert & O'leary, 1994; Lüftenegger et al., 2012</i>	<i>Források: Bolhuis, 2003; Óhidy, 2006; Kirby et al., 2010; Uzunboylu & Hürsen, 2011; Lüftenegger et al., 2012</i>

Érdekes ugyanakkor, hogy a szakpolitikai dokumentumok egyike sem jelölt meg olyan kompetenciákat vagy képességeket, amelyek az egyén értékelési, önértékelési mechanizmusaival állíthatók párhuzamba, bár a nemzetközi szakirodalom alapján azt láthatjuk, hogy lényegesen gyakrabban megjelenő elem a *motiváció* (Óhidy, 2006; Coskun & Demirel, 2010; Klug et al., 2014, 2016; Günüc, Odabasi & Kuzu, 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018;), vagy az *ön szabályozó tanulás* (Bolhuis, 2003; Meerah et al., 2010; Spiel et al., 2011; Schober et al., 2013; Klug et al., 2016; Rittilun, Lawthong, Kanjanawasee, 2018), mint a *reflexió* és a *tanulás monitorozása* (Cropley, 1981; Cropley & Knapper, 1983; Candy, Crebert & O'leary, 1994; Bolhuis, 2003; Lüftenegger et al., 2012) (6. táblázat).

Összességében tehát azt láthatjuk, hogy az oktatáspolitikai, és a tudományos definíciók egymástól való elkülönítése nemhogy nem lehetséges, de felesleges is, elsősorban azért, mert a két szemlélet a LLL-paradigma fejlődésében is együtt formálódott, másodsorban pedig azért, mert a különbségek nem egymásnak ellentmondó, sokkal inkább egymást kiegészítő természetűek (ez látszik pl. az 5. táblázat csoportmunkával, szociális kompetenciával kapcsolatos részében is).

Bár egyre népszerűbb az élethosszig tartó tanulás kompetenciaalapú felfogása, mégsem születtek még olyan módszerek, eszközök, amelyek segítségével kifejezetten az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciákat fejleszthetnék (Kálmán, 2009). Mindemellett fontos azt is megjegyezni, hogy az imént felvázolt komponensek egy univerzális modell részei, noha tudjuk, hogy az eltérő életszakaszokban eltérő lehet a tanulás célja és tárgya is, a különböző életkorokban pedig más és más elemei kerülhetnek előtérbe az imént bemutatott táblázatoknak is (Fülöp, 2020).

1.3. Az egész életen át tartó tanulás megalapozása

Ugyan az élethosszig tartó tanulás paradigmája nem újkeletű fogalom a hazai és nemzetközi oktatáspolitikai trendekben, hiszen már Dewey is hangsúlyozza a tanulási lehetőségek megteremtésének fontosságát felnőttkorban és korábbi tanulmányok során egyaránt (Németh,

2011), mégis azt láthatjuk, hogy annak korai fejlesztésével lényegesen kevesebb kutatás foglalkozik (Aspin & Chapman, 2000).

Oktatáspolitikai és tudományos munkák különböző szakaszokra bontják az egész életen át tartó tanulás folyamatát, amelyen belül minden egységhez új funkciókat rendelnek (Candy, Crebert & O’leary, 1994; Atkin, 2000; Harangi, 2002; Laal, 2011). Abban minden felosztás azonos a szakirodalomban, hogy elsőként az *alapozó szakaszt* jelöli meg, azonban aszerint, hogy ennek részét képezi-e az óvodáskor is, más és más életkori határokat rendelnek hozzá. Míg Candy és munkatársai (1994) és Atkin (2000) az alapozó szakaszt 0 és 16 éves kor közé teszik (ami egybeesik a hazai tankötelezettségi korrallal), addig Laal (2011) és Harangi (2002) külön szakaszként jelöli meg az iskoláskor előtti időszakot is, amely a 0-6 éves életkort öleli fel. A Delors-jelentés (1996; Majzikné, 1997) az alapozó szakaszt az iméntiekhez képest holisztikus módon 3-12 éves kor között tárgyalja, amelynek alapjául nem az oktatási rendszer felépítése, hanem a gyermek fejlődése szempontjából szenzitív periódus szolgál.

Az általános iskolás kort követő szakaszt Atkin (2000) úgy jellemzi, hogy ez egy átmenet az iskola és a munka világa között (*a „képzés” szakasza*) és 18-21 éves korig értelmezi. Candy és munkatársai (1994) felosztásában ez a szakasz szintén 21 éves korig tart, de ezzel egybevághat a Delors-féle (1996; Majzikné, 1997) felosztás középfokú oktatás időszaka is, míg Laal (2011) 24 éves korra teszi ennek a zárását. Egyes felosztások ezt követően a *felnőttképzés, felsőoktatás és informális tanulás szakaszát* jelölik meg az egész életen át tartó tanulás utolsó periódusaként (Candy, Crebert & O’leary, 1994; Delors, 1996; Majzikné, 1997; Atkin, 2000), míg más források külön kezelik az időskori tanulást (Laal, 2011).

Értekezésünk szempontjából alapozó szakasz alatt a 3-12 éves életkort értjük, hiszen fejlődéslélektani szempontból ezt az időszakot tekinthetjük szenzitívnek az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges alapok elsajátításához is. Ekkor alakulnak ki ugyanis olyan kognitív és szocioemocionális készségek, amelyek az életben való boldoguláshoz szükségesek lesznek (Delors, 1996; Majzikné, 1997; Cole & Cole, 2006; Samuelsson & Kaga, 2008; Józsa, 2016; Kheyfets & Towfighian, 2019). Ugyanakkor fontosnak tartjuk majd az óvodai és alsó tagozatos tanulás külön történő értelmezését is, hiszen a két intézmény között tanulás-felfogásukban és gyermekképükben is nagy különbségek vannak (Szabó, 2005).

Bár a korábbi fejezetekben már kifejtettük, hogy az egész életen át tartó tanulás szemlélete nem azonosítható a formális oktatással, szakaszolására a nemzetközi szakirodalom alapján alkalmasnak találjuk az imént bemutatott felosztást, hiszen a tanulás természetét meghatározza, hogy az egyén hol tölti hétköznapi nagy részét (iskola, munka stb.). Valamint egyetértünk Kálmán (2005) érvelésével, miszerint az intézmény által irányított tanulási-tanítási folyamatban (ami hagyományosan a formális tanulás színtere) is lehetséges (és javallott) a nemformális és informális tanulási formák alkalmazása, máskülönben csak korlátozott mértékben volna lehetséges óvodai vagy iskolai, esetleg egyetemi szinten a LLL alapján megreformálni a tanítás-tanulás szemléletét. Mivel az új paradigmában a tanulás felelőssége az államról az egyénre hárul, ezért a formális oktatás feladata nem kisebb, minthogy képessé tegye az egyént arra, hogy saját tanulását folytathassa a jövőben és motivált legyen arra, hogy tanuljon (Skolverket, 2000).

1.3.1. Az alapozó szakasz feladatai az óvodai és általános iskolai nevelésben

A hazai keretstratégia hangsúlyozza, hogy „*az egész életen át tartó tanulás megalapozása, a szükséges képességek megfelelő kifejlődésének kritikus periódusa az első hét-nyolc év*” (Magyarország Kormánya, 2014, 30. o.). Ennek ellenére a 2004-es célok teljesülésében, valamint a 2020-as stratégiákban is csupán a hátrányos helyzetű gyermekek esélyegyenlőségének megteremtését emeli ki ebben a szakaszban a dokumentum, általános módszertani ajánlásokat nem tesz az egész életen át tartó tanulás megalapozására, és arra sem tér ki, hogy pontosan milyen „szükséges képességek” megalapozását írja elő erre az életkorra. Arra ugyan találhatunk utalást a dokumentumban, hogy az alapozó szakasz fő feladatának a kora-gyermekkori szocializációt és készségfejlesztést tekinti (ennek első színtereként pedig az óvodákat jelöli meg), a konkrét feladatok azonosításában azonban a neveléstudományi kutatások szolgálhatnak válaszokkal (Magyarország Kormánya, 2005, 2014; 2020).

A nemzetközi és hazai szakirodalom vizsgálata alapján az alapozó szakasz feladatai az *óvoda szintjén*²:

- olyan alapismeretek, képességek, értékek, viselkedésformák átadása, amelyek az egyén megfelelő életminőségének megteremtéséhez lesznek szükségesek (Delors, 1996; Majzikné, 1997);
- szocializációs és iskola-előkészítő szerep (Delors, 1996; Majzikné, 1997; Harangi, 2002);
- esélyegyenlőség megteremtése (Delors, 1996; Majzikné, 1997);
- személyiségfejlesztés tanulóközpontú módszerekkel (Cropley & Knapper, 1983; Harangi, 2002; Szabó, 2005);
- pozitív énkép kialakítása a pozitív megerősítés segítségével (Harangi, 2002);
- tanuláshoz fűződő pozitív viszony kialakítása (Harangi, 2002; Bidokht & Assareh, 2011);

az *általános iskola alsó tagozata szintjén*:

- tanulási motiváció fenntartása és erősítése (Bidokht & Assareh; 2011);
- olyan alapkészségek (kulcskompetenciák) kialakítása, amelyek a tanuló későbbi tanulmányai, vagy a munkája során boldogulását segítik (Berman, 1984; Harangi, 2002; Szabó, 2005);
- énhatékonyság növelése iskolai sikerélmények által (Berman, 1984; Harangi, 2002);
- olyan pedagógiai módszerek alkalmazása, amelyek segítik az önirányított tanulást és a tudatos informális tanulást (Berman, 1984; Kálmán, 2009);
- társadalmi értékek közvetítése (Berman, 1984);

A szakirodalom alapján felsorolt feladatok között jól láthatóan számos átfedés van az óvodai és az általános iskolai nevelés szintjén (pl.: motiváció, alapkészségek, énkép és énhatékonyság), ami szintén azt támasztja alá, hogy a 3-12 éves kort egybefüggően a LLL alapozó szakaszának tekintjük.

Kraiciné (2009) gondolatai jól szemléltetik a korai évek jelentőségét az egész életen át tartó tanulás megalapozásában:

² A nemzetközi szakirodalomban ezt az életkort az *early childhood* valamint az *early childhood education* (ECE) gyűjtőfogalmakkal illetik.

„Az óvoda és az általános iskola szerepe [...] meghatározó jelentőségű, hiszen e két intézménytípus felelős azért, hogy a felnövekvő generációk elsajátítsák a tanulásra való képességet, megteremtődjön a tanulás iránti igény, az egyéni motiváció, ami az élethosszig tartó tanulás elsődleges és elengedhetetlen feltétele. Ezért lenne fontos olyan módszerbeli váltás a közoktatásban, amely a kudarcélményekkel szemben sikerélményhez juttatja a tanulókat.” (Kraiciné, 2009, 134. o.).

A Lisszaboni egyezmény értelmében (European Council, 2000) a hazai köznevelési dokumentumokba is bekerült a LLL szemlélete, így a következőkben azt mutatjuk be, hogy milyen formában találkozhatunk ezzel a jelenleg hatályos ÓNOAP (2012) és NAT (2012, 2020) dokumentumaiban.

Az aktuálisan hatályos Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (ÓNOAP, 2012), célkitűzéseiben már utal az óvoda iskola-előkészítő funkciójára, előírja, hogy az óvoda az iskolákkal kapcsolatot tartson, ennek formáját és kereteit azonban nem korlátozza le. Mint az intézményes nevelés első – kötelező – lépcsőfoka, az óvoda felvállalja a szocializációs folyamatok támogatásának szerepét is, amelynek keretein belül a gyermeket a szűkebb értelemben vett közösségbe integrálja. Az óvodapedagógus feladatait tekintve elsősorban a játéktevékenység, valamint az ezen keresztül történő fejlesztési lehetőségek kiaknázása kerül előtérbe az egyes tevékenységi formákon keresztül. A dokumentum a tanulás alapjául szolgáló irányított figyelem és feladattudat kialakítását célozza meg a gyermekek nevelésében, amelyek szorosan kapcsolódnak ugyan a tanulási motiváció és önszabályozó tanulás fogalmi kereteihez, azonban ebbéli feladatokat az ÓNOAP nem tűz ki célul, valamint az élethosszig tartó tanulás holisztikus szemlélete sem lelhető fel a dokumentumban (ÓNOAP, 2012).

Az óvodáztatás kötelezővé tételével a köznevelés egységes alapozó szakasza az óvoda intézménye lett, s mint ilyen, az EU-s célkitűzések szerint is fontos szerepet képvisel az élethosszig tartó tanulás megalapozásában (2011. évi CXCV. tv.). Az ÓNOAP (2012) tartalmi áttekintése alapján látható, hogy a koncepció kiterjesztése erre a fokozatra a hazánk óvodáit irányító alapidokumentum szintjén egyelőre nem történt meg kellő mélységben.

A 2012-es NAT ugyanakkor már a munka világára, az egész életet átívelő tanulásra felkészítő attitűdök megalapozására is tűz ki célokat:

„A tanulást elősegítő beállítódások kialakítása – az önfegyelműtől a képzelőtehetségen át intellektuális érdeklődésük felkeltéséig – hatással lesz egész felnőtt életükre, és elősegíti helytállásukat a munka világában is.” (NAT, 2012. 9. o.)

Emellett irányt mutat a pályaaorientáció, valamint a tanulás tanulása, illetőleg az önálló tanulás kialakítása terén is a pedagógusok számára a gyermekek nevelésében (NAT, 2012. 12. és 21. o.) A NAT tartalmát és felépítését illetően már jól látszik a holisztikus, folyamatközpontú szemlélet az iskola tanulásban betöltött szerepével kapcsolatban.

„Mivel egyre inkább felértékelődik a formális, informális, nem formális kultúra- és tudásközvetítő rendszerek, intézmények, szervezetek szerepe, idővel a kötelező iskolai képzés nem nyújthat befejezett, lezárt tudást. Így az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges motívumok és tanulási képességek, készségek, jártasságok, attitűdök kialakítása alapvető jelentőségűvé válik.” (NAT, 2012. 26. o.)

A 2020-ban kiadott új Nemzeti alaptanterv alapelveiben a korábbinál hangsúlyosabban jelenik meg az egész életen át tartó tanulás szemlélete, hiszen már több ponton szorgalmazza az aktív, tevékenységalapú tanulást és a differenciálást, amely segítségével az egyén önálló tanulását segítheti a pedagógus. A „networking” [hálózatépítés] szemlélete megjelenik az iskolán kívüli szervezetek és intézmények bevonása által az aktív tanulás segítése érdekében, valamint a szakmai együttműködés igényében a tantestület tagjaival és segítő szakemberekkel. A tanulás holisztikus felfogását multidiszciplináris, tematikus foglalkozásokban képzelel el, amelyek érzelmi biztonságot nyújtó, rugalmas tanulási környezetben zajlanak, támogatva az IKT eszközök használatát is. Értékelési alapelveiben hangsúlyozza a pedagógia konstruktív szemléletét, ebben a gyermekek előzetes tudására való építést és a folyamatos fejlesztő értékelést is javasolva (NAT, 2020).

Ha a NAT 2020-as módosításait figyelmen kívül is hagynánk, akkor is szembetűnő, hogy bár a két dokumentum ugyanabban az évben íródott, a 2012-es NAT készítői már egyértelműen a lifelong learning szemléletében építették az egyes műveltségi tartalmakra történő célkitűzéseket, ez a szándék azonban még nem érezhető az ugyanebben az évben kiadott ONOAP (2012) dokumentumában – azt azonban érdemes szem előtt tartani, hogy az óvodáztatás kötelezővé tétele jóval frissebb reformja hazánk köznevelési rendszerének, így valószínűleg az ezzel járó változások beérése még több időt igényel.

1.3.2. Az óvodás-, és kisiskoláskori tanulás a tudásalapú társadalmak korában

Ahhoz, hogy az egész életen át tartó tanulás alapozó szakaszának kiemelt feladatait értelmezni tudjunk, szükséges röviden áttekinteni, hogy melyek az érintett életkor (3-12 év) jellegzetességei. Tekintve, hogy az értekezésnek nem tárgya az óvodás-, és kisiskoláskor fejlődépszichológiai áttekintése, így ebben a fejezetben csak azokra a kognitív és fejlődéslélektani változásokra mutatunk rá, amelyek az egész életen át tartó tanulás szempontjából relevánsnak tekinthetők³.

Érdekes sajátossága a 21. század gyermekkorának, hogy a gyermekek egyfajta kettős szorításban élnek: életük egyrészt felgyorsul, hiszen már a korai évek során részei lesznek a fogyasztói társadalomnak (pl.: gyermekeket célzó reklámok), azonban egyre később találják meg helyüket a munka világában (elsősorban az oktatás expanziója és a kitolódó munkavállalási kor miatt) (Golnhofer, 2003). Bakonyi (2009) hangsúlyozza, hogy az óvodai tanulás értelmezését újra kell gondolnunk, mert a globalizáció, a tudásalapú társadalmak és az élethosszig tartó tanulás szemlélete új tanulási helyzeteket teremtett. Az ONOAP (2012) által is megjelölt tanulási formák ugyanakkor továbbra is alapvető színterei a megismerésnek, így az utánzások, minta- és modellkövetéses tanulás, spontán játékos tapasztalatszerzés, gyermeki kérdésekre, válaszokra épülő ismeretszerzés, óvodapedagógus által irányított megfigyelés, tapasztalatszerzés, gyakorlati probléma- és feladatmegoldás, óvodapedagógus által kezdeményezett foglalkozásokon megvalósuló tanulás továbbra is fontos része a mindennapoknak.

Az óvodáskorú gyermekek gondolkodása még túlnyomórészt érzelem-vezérelt, szociális kapcsolataik esetlegesek (Bakonyi, 2009; Solymosi, 2017; Cole & Cole, 2006). Kognitív képességeiket az *egyenetlenség* és *egyoldalúság* jellemzi ebben a korban. Mivel a

³ Bővebben lásd: Cole, M. & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Második, átdolgozott kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.; N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Osiris Kiadó, Budapest.

gyermekek gondolkodása ekkor még *egocentrikus* (énközpontúság jellemzi), nehézséget okoz számukra, hogy mások nézőpontjába képzeljék magukat, nem értik még, illetve gyakran felcserélik az ok-okozati összefüggéseket (*prekauzalitás*), valamint a látszat és valóság közötti megkülönböztetés sem egyértelmű még számukra (pl.: *gyermeki animizmus*). Probléma-helyzetben nem képesek annak egyszerre több aspektusára koncentrálni, jellemző rájuk a *centrálás* (a legkiugróbb vonásra való összpontosítás hajlama) (Cole & Cole, 2006).

Az óvodáskorú gyermek tudás-, és képességszajátítási folyamatainak legfőbb mozgatórugója a játék és az utánzás, amelyben a tanulást cselekvő, szinkretikus, sajátos gyermeki világkép jellemzi, annak természete affektív, a régi és az új, valamint a spontán ismeretek szerveződése nem felel meg a későbbi logikai elveknek (Bakonyi, 2009; Fáyné, 2016). A gyermekek óvodáskorban a felnőttek magyarázatát még igénylik, de ez nem alapfeltétele a tanulásuknak. A korszerű szemléleteknek eleget téve az óvodáskori tanulás főként játékba integrált, örömteli, cselekvésen alapuló, egyénre szabott módon történik (Bakonyi, 2009). A tudatos tanulás alapjául szolgáló problémamegoldó gondolkodás, a memória és a képzelet, valamint az elsajátított képességek kreatív kombinálása csupán a kisiskolás kor második felétől kerül előtérbe a tanulás irányításában (Fáyné, Hódi & Kiss, 2016).

Az óvoda szerepe alapvető jelentőségű az iskolára való felkészülésben. A gyermekek a kisgyermekkor végére már képesek elvonatkoztatni és fejben műveleteket végezni, megérteni a kapcsolatok kölcsönösségét, de csökken a gondolkodásuk érzélemvezéreltsége is, valamint képesek lesznek alkalmazkodni és megjelenik bennük az elvárásoknak való megfelelés igénye (Solymosi, 2017).

A beiskolázás idejére a gyermekek már rendelkeznek kötelesség-, és feladattudattal, és képesek a játéktevékenységüket munka vagy feladat teljesítése érdekében késleltetni. Tanulásukat már nem kizárólag érzelmeik vezérlik, képesek figyelmüket, emlékezetüket, akarataikat egy cél alá rendelni. Javul a monotonia-tűrésük, figyelmük és önfegyelmük. A jelenségeket már nem szinkretikus, hanem *analizáló-szintetizáló* módon vizsgálják. 6-12 éves kor között a gyermekek még sokat nőnek, fejlődnek, de egyértelműen lelassul ez a folyamat az óvodáskort követően. A gyermekek ekkorra mozgékonyabbak, jobb az állóképességük és egyensúlyuk. Az óvodáskort követően tovább folytatódik az agyban a mielinizáció, a szinapszisok száma és a neuro-transzmitterek kibocsátása növekszik, a gyermekek különböző agyi területeinek aktivitása egyre összehangoltabb lesz iskolás korra. Ennek köszönhetően gondolkodásuk ebben a korban egyre inkább *kétoldalúvá* válik, értik az ok-okozati összefüggéseket, *attribúciós képességük* fejlődik. Jobb az emlékezőképességük, képesek adekvát *probléma-megoldó stratégiák* alkalmazására. Figyelmüket irányítják és már hosszabb időre fenntartják, valamint képesek tervek felállítására mielőtt cselekednének. Megtanulják saját gondolkodási folyamataikat irányítani és figyelemmel kísérni (*metakognitív* tevékenységek) (Cole & Cole, 2006).

Az imént felsorakoztatott életkori sajátosságok mentén érdemes újragondolni a lifelong learning paradigma által kijelölt kompetenciákat és célokat is, főleg az óvodáskori fejlesztés mentén. Fejlődéslélektani sajátosságaik miatt ugyanis az óvodáskorú gyermekek számára az önszabályozó tanulás, divergens és kritikai gondolkodás, valamint a metakognitív és tanulási stratégiák alkalmazása irreális elvárás volna. Nagyobb hangsúlyt kell ugyanakkor fektetnünk ebben az életkorban az esélyegyenlőség feltételeinek megteremtésére, a gyermekek számára

bizonyos szokások kialakítására, érdeklődésük fenntartására, valamint szocializációs folyamataik támogatására (Majzikné, 1997; Szabó, 2005).

Az alapozó szakaszra vonatkozóan Schober és Spiel (2004; idézi Óhidy, 2008) tíz pontban határozta meg az élethosszig tartó tanulás támogatásához legszükségesebb pedagógiai irányelveket:

- (1) Tanulási motiváció erősítése a legkorábbi életkortól;
- (2) Tanulási-, tanítási folyamatok igazítása a tanulók személyiségéhez és érdeklődéséhez;
- (3) Együttműködés és koordináció szükséges az iskolai és az iskolán kívüli tanulás között;
- (4) Ki kell alakítani az önálló tanulásirányítás és önszabályozott tanulás képességét;
- (5) Csoportos tanulási formák és a projekt formájú tanulási módszerek alkalmazása;
- (6) A kompetencia-alapú tanulás mint tanítási cél prioritás;
- (7) Fejlesztő értékelés és pozitív megerősítés szükséges, amely növeli a tanulók élnhatóságát;
- (8) Biztosítani kell az esélyegyenlőséget, befogadó légkört kell teremteni;
- (9) A tanulási-tanítási tevékenységek tervezésekor figyelembe kell venni az életkori és egyéni sajátosságokat;
- (10) A tanárképzésben és a tanári munkában nagyobb szerepet kell játszaniuk a motivációt növelő tanulási módszereknek.

Ezek a pedagógiai irányelvek jól láthatóan elsősorban az általános iskolai nevelés szintjén alkalmazhatóak, azonban fontos, hogy ezek előfeltételeit már az óvodának meg kell teremtenie. A következőkben az egész életen át tartó tanulás szempontjából alapvető képességek óvodás-, és kisiskoláskori fejlődését, majd azok fejlesztési lehetőségeit és az ebben alkalmazható új pedagógiai módszertani kultúra alapjait mutatjuk be.

1.3.3. A LLL óvodás-, és kisiskoláskori támogatásának pedagógiai jellegzetességei

Az egész életen át tartó tanulás tendenciái már koragyermekkorban megkezdődnek, amelyeket a köznevelési rendszer erősíthet, vagy gátolhat (Berman, 1984). A tudásalapú társadalmakban a koragyermekkor gondozás és köznevelés kérdése egyre nagyobb érdeklődés középpontjába került az elmúlt évtizedekben (OECD, 2007; Európai Bizottság, 2011), ezt a társadalmi szintű érdeklődést azonban úgy tűnik, hogy a tudomány nem követte, hiszen a koragyermekkor neveléssel még mindig lényegesen kevesebb kutatás foglalkozik a témában, mint a középiskola és a felnőttképzés szakaszával (Takács, 2019).

Pedagógiai, valamint pszichológiai kutatások már a gyermekek személyiségfejlődésének korai vizsgálati szakaszaiban rámutattak arra, hogy az óvodáskor az egyén kognitív, affektív, valamint motoros fejlődésében is több szempontból szenzitív periódusnak számít (Driscoll & Nagel, 2005; Józsa, 2016;). Az óvodáskort a tanulás szempontjából is szenzitív szakaszként kezelő neveléstudományi kutatások már jóval az ezredforduló előtt az intézményi nevelés ezen szakaszában a tanulásban rejlő lehetőségek maximális kiaknázását szorgalmazták. Ennek eredményeképpen felmerült az óvodai nevelés intézményi rendszerének reformjára való igény is (Nagy, 1974; Copple, 2003).

Több kutatás is rámutat arra, hogy azok a gyermekek, akik részesültek minőségi koragyermekkor ellátásban, sokkal sikeresebbek voltak későbbi tanulmányaikban és

lényegesen kisebb eséllyel váltak iskolaelhagyókká (Majzikné, 1997; Taiwo & Tyolo, 2002; Kheyfets & Towfighian, 2019).

Samuelsson és Kaga (2008) úgy véli, hogy a koragyermekkor szerepe az egész életen át tartó tanulásban a morális értékrend alapjainak letételében, alapkészségek, attitűdök, viselkedési minták és szokásrendek kialakításában valósul meg. Az óvodai fejlesztés során a fenntarthatóság igényének szellemében az óvodapedagógus a kisgyermek egyéni és életkori sajátosságait figyelembe veszi és előtérbe helyezi munkájában az aktív tanulási tevékenységeket (Samuelsson & Kaga, 2008; Hercz, 2013)(bővebben: 1.3.3.1 fejezet). Ebben a korban lehetséges a gyermekek kritikai és kreatív gondolkodásának megalapozása, valamint a tanulóhoz való pozitív attitűd kialakítása a gyermeki kíváncsiság fenntartásával (Samuelsson & Kaga, 2008; Klug et al., 2016; Samuelsson & Park, 2017). A gyermekek által megszerzett ismereteknek saját tapasztalataikba kell beépülniük, hogy azok interiorizálódhassanak, a későbbiekben változó körülmények között is alkalmazhatóak lehessenek (Samuelsson & Park, 2017).

A *tanulási motiváció* az élethosszig tartó tanulás egyik kiemelkedően fontosnak ítélt meghatározó tényezője (lásd: 1.2.1 fejezet), hiszen az élethosszig tartó tanulóhoz elengedhetetlen, hogy az egyén felismerje a tanulás szükségességét és akarjon is tanulni (Ayvaz-Tuncel, 2018; Wigfield, 2010; Yilmaz & Kaygin, 2018; Ilgaz & Eskici, 2019. 13). A *tanulási motivációt* jelen kontextusban, mint a tanulóval összefüggő viselkedést elindító, fenntartó és irányító folyamatot értelmezzük (Fejes, 2015). Ezzel összefüggésben *motiválás* alatt azokat a pedagógiai eljárásokat értjük, amelyek elsősorban a tanulók meglévő tanulási motívumainak mozgósítását célozzák (Józsa, 2002; Józsa és Fejes, 2010; Fejes, 2015)⁴.

Nemzetközi kutatások rávilágítottak arra, hogy az óvodáskori elsajátítási motiváció kihatással van a későbbi, általános iskolai tanulási motivációra, és közvetetten az iskolai teljesítményre is (Gottfried, 1985; Ryan és Deci, 2000; Viljaranta, 2009; Othman & Leng, 2011; Lerkkanen, Kiuru, Pakarinen, Viljaranta, Poikkens, Rasku-Puttonen & Nurmi, 2012). Óvodáskorban tehát a gyermek tanulási motivációjának alapja, az elsajátítási motiváció dominál az egyes feladathelyzetekben, amelynek fenntartása fontos feladat, hiszen ebben az időszakban dől el, hogy a gyermek elveszíti vagy fejleszti természetes kíváncsiságát (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Józsa, 2016). Ebben pedig indirekt és direkt módon, a gyermek alapvető tevékenységeire építő játékos és tevékenység-alapú feladathelyzetekben a szülő és a pedagógus is fontos szerepet játszik (Bidokht & Assareh, 2011; Samuelsson & Park, 2017).

Egy brit kutatás (Chandler & Connell, 1987), amelyben 5-12 éves gyermekeket vizsgáltak meg nyílt végű kérdésekkel, arra is rámutatott, hogy a motivációs stílus korfüggő. Míg a fiatalabb korosztály számára az extrinzik motiváció nagyobb arányban volt jellemző, az idősebbeket inkább jellemezte az internalizált forma. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy a külső és belső motivációs típusok koncepcionális és fejlődési szempontból különböző motivációs források, ezért kiemelten fontos az egyes korosztályok ebbéli elkülönítése nemcsak a tanulási motivációt érintő kutatásokban, de az erre épülő fejlesztési, tanulási- tanítási folyamatokban is.

⁴ Bővebben lásd: Fejes, József Balázs (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó. http://real.mtak.hu/33021/1/Fejes_Celok_nyomdanak.pdf

Lerkkanen (2012) egy finnországi óvodákat érintő kutatásában 515 óvodás gyermeket és 49 óvodapedagógust vizsgált megfigyelés és interjú módszerével, amelynek eredményeképpen pozitív kapcsolatot talált az óvodáskorban alkalmazott tanulóközpontú módszerek és a tanulási motiváció között, valamint rámutatott arra is, hogy amennyiben gyermekek saját érdeklődésük alapján választhattak tevékenységet, akkor a számukra nagyobb kihívást jelentő feladatokat választották, amelyeket örömmel, és önmagukat kompetensnek érezve végeztek el. A pedagógus meleg nevelési stílusa, valamint a következetes tanítás- és nevelésmódszertani megközelítése szintén több kutatás szerint pozitívan hat a gyermekek későbbi teljesítményére és énképére (Aunola & Nurmi, 2006; Lerkkanen, 2012).

Az ezredforduló éveire kibontakozott egy, a pedagógia és a pszichológia által is képviselt koherens szemlélet a tanulás és a tanulási motiváció jelentőségéről a 21. század társadalmában. Ebben az új szemléletben pedig érdekes paradoxon, hogy bár látható, hogy az egyén szerepe megnőtt a tanulásban, s érezhető a tanulás individualizálódása – ezt igazolják a konstruktivista tanulás-elméletek, de az énhatékonyság és a motiváció kapcsolata is ebbe az irányba mutat –, ugyanakkor egyre nagyobb szerepet kapnak a társak, és az iskolán kívüli egyéb tanulási formák és források, tehát egyfajta megnövekedett szociális szerepe és célja is lett a 21. században a tanulásnak. Mi sem igazolja jobban ennek létjogosultságát, mint a népszerű kollaboratív vagy projektalapú tanulási módszerek (Bandura, 2010; Simons, 1993; Bell, 2010; Ahmed és Dakhiel, 2019), (bővebben: 1.3.3.1 fejezet).

Az önszabályozó tanulás, amely az egész életen át tartó tanulás másik alappilléreként jelenik meg a nemzetközi kutatásokban (lásd: 1.2.1. fejezet), vizsgálatok alapján több tényezővel is pozitív kapcsolatot mutat, többek között a tanulási motivációval, a teljesítménnyel és énhatékonysággal is. Arra azonban nem derül fény, hogy az önirányított tanulásnak feltétele a motiváltság, vagy a motivált tanuló válik önirányított tanulóvá (D. Molnár, 2010, 2014; Boyer, Edmondson, Artis & Fleming, 2014). Önszabályozó tanulás alatt olyan folyamatokat értünk, amelyekben a tanuló maga szabályozza és szervezi tanulását a folyamat elejétől a végéig (Knowles, 1975). Ebben a folyamatban az egyén képes célokat kitűzni tanulásához, amelyeknek elérését folyamatosan monitorozza a tanulási folyamat alatt és ennek függvényében alakítja tanulási stratégiáit is (Molnár, 2002; D. Molnár, 2010).

Az önirányított (self-directed) és önszabályozott (self-regulated) kifejezések gyakran egymás szinonimájaként használtak a tudományos kutatásokban. Kis különbség azonban, hogy míg az önirányított tanulás fókuszában a tanulás célja áll, addig az önszabályozott tanulás inkább a konkrét tevékenységekre helyezi a hangsúlyt, amelyek az adott tanulási célhoz vezetnek⁵. Az önszabályozó tanulás jelentősége az egyén élethosszig tartó tanulásában vitathatatlan, hiszen a köznevelés alsóbb szakaszain kiemelt fontosságú, hogy az egyént felkészítsék a továbbtanulásra és az életben való későbbi helytállásra, ehhez pedig elengedhetetlen az önszabályozás elsajátítása (Molnár, 2002; Bolhuis, 2003).

Mind a tanulási motivációnak, mind az önszabályozó tanulásnak egyaránt fontos tulajdonsága, hogy a köznevelésben töltött évek előrehaladtával mértékük folyamatosan csökken, ami szintén igazolja a motiválás pedagógiai jelentőségét és az önszabályozó tanulás

⁵Bővebben lásd: Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13(3), 327-347. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00008-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00008-7)

minél korábbi megalapozásának szükségességét (Spiel et al., 2011; Józsa & Fejes, 2010; D. Molnár, 2010, 2014; Klug et al., 2016).

Bár a legtöbb LLL komponens fejlesztésére találhatunk egyértelmű utalást a nemzetközi és hazai szakirodalomban már óvodás kortól is, azonban a digitális kompetencia fejlesztésével kapcsolatban nem ilyen egyértelmű a kép. Az óvodáskori IKT-használatot illetően újra és újra felmerül a kérdés, hogy valóban szükséges-e ebben az életkorban digitális eszközök és fejlesztő szoftverek használatára biztatni a gyermekeket és, hogy valóban hasznosak-e ezek. A digitális eszközök óvodai fejlesztésbe való bevonását ellenző kutatók következtetéseiket gyakran általánosságban a média hatásai alapján vonják le a digitális eszközökre, valamint az internet és a számítógép kognitív fejlődésre és egészségre gyakorolt káros hatásait emelik ki. Kutatások ugyanis igazolták a szövegértési teljesítmény romlásával, látáskárosodással, valamint addikcióval való összefüggést a képernyő előtt töltött órákkal (Fáyné, Hódi & Kiss, 2016).

Resnick (1998) kutatásában már az ezredfordulón foglalkozott az IKT eszközök óvodai életbe történő bevonásának kiaknázatlan lehetőségeivel, amelynek során saját digitális manipulatív játékokat dolgoztak ki és próbáltak ki óvodás és iskola-előkészítő gyermekek körében. A kutatás tanulságai egyértelműen pozitívak voltak, sőt a szerzők úgy vélték, hogy ezt az óvodai játékos szemléletet hasznos lenne átültetni az általános iskolai tanítás szintjére is. Eredményei igazolták, hogy a manipulációs tevékenységek során a tervezési tevékenységek gyakorlása dizájn-projektek keretein belül, (pl.: szimulációk megtervezése által) már óvodában hozzásegíti a gyermekeket ahhoz, hogy tanulásuknak aktív résztvevői legyenek, gondolkodásuk pluralisztikussá váljon (kilépve a jó/rossz dichotómiából), fejlődjön reflektív és empátiás képességük (Resnick, 1998).

Kutatók nemzetközi szinten egyetértenek azzal, hogy a leginkább megtérülő befektetés, ha egy nemzet a korai fejlesztésbe investál, hiszen az hosszú távon, fenntartható fejlődést eredményez, amelynek hatása a gazdaságban is kimutatható (Molnár, 2015; Európai Bizottság, 2011; Samuelsson & Park, 2017). Más kutatók egyenesen azt állítják, hogy az általános iskolában elkezdni az egész életen át tartó tanulás megalapozását már túl késő (Friedlander et al, 2012).

Az iskola kezdő szakaszának meghatározó szerepe van a sikeres felnőtté válásban, hiszen ebben az időszakban dől el, hogy a gyermek megtartja-e természetes kíváncsiságát, kialakulhat benne a tanuláshoz való pozitív attitűd. Ebben az időszakban optimalizálódnak olyan alapvető készségek és képességek, amelyek a későbbi komplex képesség-struktúrák, és az önálló tanulás alapjai lesznek, ugyanakkor az ehhez szükséges tanulási stratégiák is ebben a korban alapozódnak meg (Szabó, 2005).

A mai iskolának egy olyan társadalomba való beilleszkedéshez kell hozzásegítenie a tanulókat, amely tanulásuk időpontjában még nem is létezik (Óhidy, 2008). Bár Harangi (2002) kiemeli, hogy az egész életen át tartó tanulás megalapozásának a hazai óvodáztatás rendszere kitűnő alapot biztosít, az általános iskolai oktatással és neveléssel kapcsolatban nem találhatunk ilyen biztató kijelentéseket. Az iskolába lépő gyermeket jelentős változások érik az óvodához képest, többek között a tanulás időtartamát, kötöttségét, és a motiválást (illetve annak hiányát) illetően is akadályokkal találhatja magát szemben az egész életen át tartó tanulásban megkezdett útján (Szabó, 2005).

Az iskola felelőssége, hogy az élethosszig tartó tanulás támogatása érdekében bizonyos készségeket és képességeket kialakítson, fejlesszen tanulóiban. Az általános iskolai tanítás-

tanulás folyamatában az iskola feladata, hogy a) fejlessze a jelentésalkotási és gondolkodási képességeket; b) fokozza az önképet és a személyes érték érzését, c) tanítsa meg az egyént a tervezésre, célkitűzésre; d) teremtsen és adjon át olyan értékeket tanulóinak, amelyek szükségesek a demokratikus társadalomba való beilleszkedéshez (Berman, 1984).

Az általános iskolai nevelésben, oktatásban fontos szerepe van a minden tanuló számára elérhető *tanulási környezetnek*, amely motiváló az egyén számára, és tartalmazza a tanuláshoz szükséges IKT-eszközöket is (Molnár, 2015; Klug et al., 2016). Több kutatás is igazolta, hogy a tantermi tanulási környezet kihatással van a tanulókra, többek között a jóllét [well-being] és eredményesség tekintetében is. De pozitív kapcsolat található a pedagógus által biztosított megfelelő tanulási környezet és bizonyos motivációs tényezők, valamint egyes tanulási stratégiák között is (Lüftenegger et al., 2012; Klug et al., 2016).

1.3.3.1. Új módszertani kultúra az egész életen át tartó tanulás megalapozásában

Míg a korábbiakban bemutattuk azokat a pedagógiai jellegzetességeket és felvázoltuk azokat a szükséges fejlesztési irányokat, amelyeket az egész életen át tartó tanulás megalapozása szempontjából nemzetközi kutatások igazoltak, addig ebben a részfejezetben azokat a 21. századi módszereket, tanulási stratégiákat, technikákat és tanulási formákat sorakoztatjuk fel, amelyek a LLL szemléletében hatékonyak lehetnek.

Az élethosszig tartó tanulás támogatásában a pedagógiai szintjén az egyik legfontosabb és elsődleges cél, hogy a tanárközpontú, didaktikus tanulási formákat felváltsák a tanulóközpontú és folyamatorientált, tevékenységalapú tanulási tevékenységek (Bolhuis, 2003; Cropley & Knapper, 1983; Molnár, 2015)

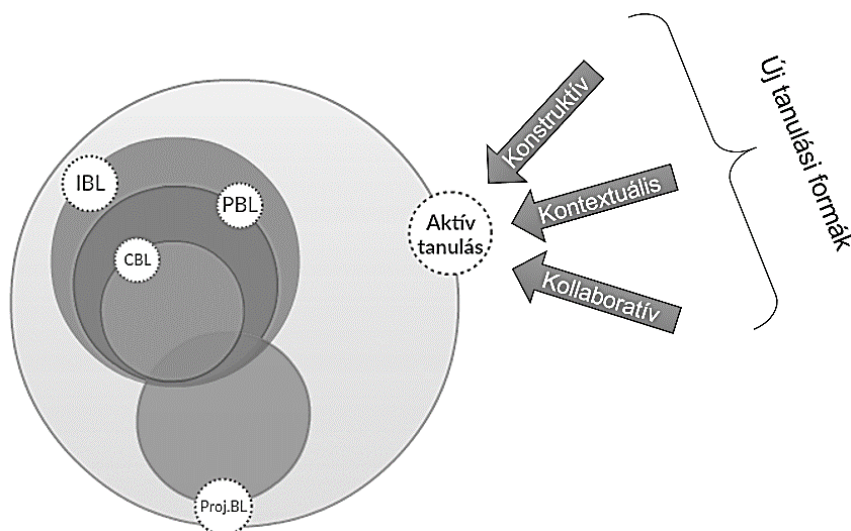
A folyamatorientált tanulás és tanítás célja az egész életen át tartó tanulásra való felkészülés elősegítése és megkönnyítése. Ebben szükséges áttérni a tanulás tanári irányításáról annak tanulói szabályozására, konstruktívan kell felépíteni a tanulók tudását egy-egy területen; valamint szem előtt kell tartani a tanulás affektív dimenzióját is és a tanulás tárgyát és folyamatát a társadalom kontextusában szükséges értelmezni (Bolhuis, 2003).

Az élethosszig tartó tanulás támogatásának érdekében néhány egyszerűbb változtatás is szükséges a mindennapos tanítási folyamatban. Ilyen a különböző tanulási médiumok bevonása is, amellyel a tanulás kizárólagos írott és hangzó beszéden alapuló forrásai kibővülnek egyéb forrásokkal is (pl.: internet). Ilyen változtatás a tanulók aktív bevonása a tanulási folyamatba, amely során a társaktól való tanulás is a tanulás aktív részét képezi. Ide tartozik a csoport-, és a projektmunka, valamint a problémaalapú tanulási lehetőségek is (Cropley & Knapper, 1983; Bidokht & Assareh, 2011). Hozzá kell segíteni a tanulókat ahhoz, hogy önszabályozó, önirányított tanulókká váljanak és képesek legyenek ők maguk megfogalmazni tanulási céljaikat és meg tudják állapítani a tanulási folyamat végén, hogy ezek mennyire sikerültek. A társ-, és önértékelés szintén fontos része a folyamatnak (Cropley & Knapper, 1983; Demirel, 2009; Bidokht & Assareh, 2011). Az önszabályozó tanulás fejlesztésére számos környezeti, szociális és személyes tényező által hathat a pedagógus. Ezek között szerepel az akarat, a problémamegoldó képesség, a modellálás, a hatékony stratégiák bemutatása, a pozitív visszacsatolás, a monitorozás, a kooperatív tanulás, a kihívást jelentő feladatok és a támogató környezet kialakítása is (D. Molnár, 2014). Egy, az OECD által kiadott 8 kötetes sorozat tartalma alapján Ránki Lantos Júlia (2002) a pedagógiai módszerek közül kiemeli a

csoportmunka, a problémaalapú tanulás, az egyénre szabott fejlesztő értékelés és a differenciálás hatékonyságát a LLL alapozó szakaszában.

Több kutatás is igazolta, hogy az aktív tanulóval szignifikáns és erős kapcsolat mutatható ki a tanulás iránti pozitív attitűdökkel, az énhatékonyság, és a tanulási eredmények terén is (Ahmed & Dakhiel, 2019; Jeong, González-Gómez, Gallego-Picó & Bravo, 2019; Karabulut & Bayraktar, 2018; Titrek et al., 2019). Ugyanakkor igazolták azt is, hogy az intézményen kívüli, élménygazdag tanulási tevékenységek során elsajátított ismeretek mélyebben beépülnek a tanulók kognitív struktúrájába és hosszabb idő elteltével is előhívhatóak lesznek (Fűz, 2017, 2018).

A gyakran emlegetett új módszertani, pedagógiai kultúra igényének betöltésére tehát a korábbiakban kifejtett szempontok miatt leginkább az aktív tanulási módszerek alkalmasak (Kálmán, 2009; Hercz, 2013; Boyer et al, 2014; Bús, 2018; NAT, 2020). Ezek alkalmazása során a tanuló nem passzív elszenvetője a tanulásnak, hanem interaktív módon dolgozza fel az anyagot. Ilyen módszerek a kutatásalapú tanulás (IBL), a problémaalapú tanulás (PBL), az esetalapú tanulás (CBL), valamint a projektalapú tanulás is (2. ábra). Az aktív tanulási formák egymástól nem mindig elkülöníthetőek és a szakirodalom sem egységes a tekintetben, hogy az alá-, fölérendeltségi viszonyuk miként alakul. A 2. ábra a hazánkban legelterjedtebb értelmezési lehetőséget szemléltetjük.

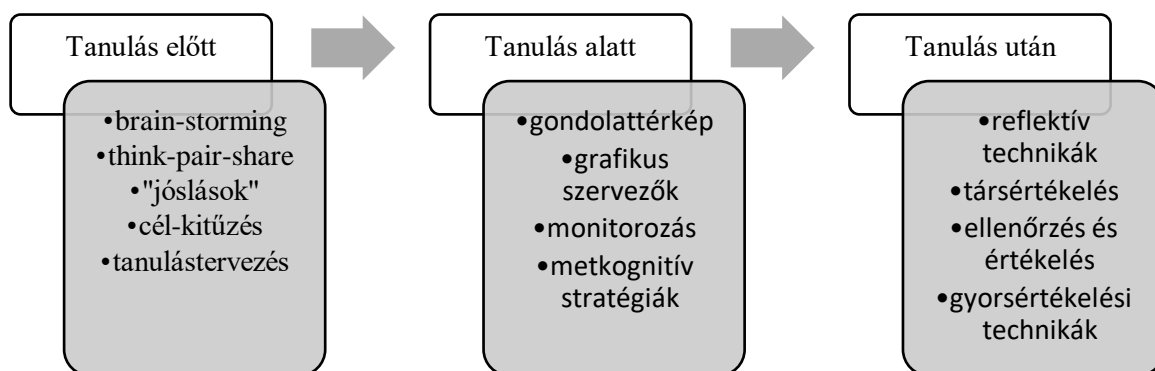


2. ábra Az új módszertani kultúra a 21. század új tanulási formáiban (Molnár, 2005; Nagy, 2010; 2006; Bell, 2010; D. Molnár, 2010; Korom, 2010 és Allison, 2018; alapján)

A problémaalapú tanulás (PBL) egy olyan megközelítés, amely egy valódi problémában való elkötelezettség révén ösztönzi a tanulókat a tanulásra. Ennek alapvető elemei a valós problémákkal való együttműködés, a társak közötti együttműködés, a problémát keretező kritikus kérdésekre összpontosítva (Bidokht & Assareh, 2011). A problémaalapú tanulás speciális típusai közé tartozik az esetalapú tanulás [case-based learning], amelynek alapja általában egy adott szituáció, narratíva, valamint ide sorolható a pedagógia gyakorlatában már népszerű projektalapú tanulás [project-based learning], amely során a tanulók egy kijelölt téma, kérdéskör teljes körű feltárásán dolgoznak, továbbá a kihívásalapú tanulás [challenge-based learning] is, aminek során a gyermekek különböző próbatételeket vállalhatnak, jellemzően saját érdeklődés alapján, így intenzíven fejlesztve vállalkozói kompetenciáikat, tanulási

motivációjukat és önszabályozási képességeiket is (Molnár, 2005; Korom, 2010; Hercz, Pozsonyi & Flick-Takács, 2020). Az egyik legújabb és egyre népszerűbb speciális formája ez utóbbiaknak például a „szabaduló-szobák” alkalmazása különböző tantárgyi kontextusokban, amelyben a problémaalapú tanulás kiinduló problémája az osztályterembe (vagy egy képzeletbeli helyre) való bezártság, ahonnan különböző feladványok megoldásával juthatnak ki a tanulók (Clarke, Peel, Arnab, Morini, Keegan & Wood, 2017; Nicholson, 2018; Schwarz, 2020).

Az aktív tanulási módszerek lényegesen több energia-, és időbefektetéssel járnak a hagyományos pedagógiai módszerekhez képest, így a pedagógusok egy része ezektől a tanítási formáktól még idegenkedik (Chien, 2016; Revelle, 2019). De az aktív tanulási módszereken felül is számos olyan, a pedagógus által megtanítható tanulási stratégia használatát is megtalálhatjuk a hazai és nemzetközi szakirodalomban, amelyek a gyermekek hatékony, interaktív tanulását segítik (Szivák, 2010; Csikos, 2004; Steklács, 2008; Nisbet & Shucksmith, 2017; Hercz, 2007). A következő ábrán a reflektív tanulás részeként annak folyamatában sorakoztatunk fel néhány ilyen tanulási technikát, stratégiát (3. ábra).



3. ábra A tanulás egyes szakaszaiban alkalmazható tanulási technikák és módszerek

A tanulás előtt alkalmazható technikák között említhetjük meg az egyéni vagy csoportos formában megvalósítható „brainstorming” vagy „ötletroham” alkalmazását, amely a gyermekek kreativitását mozgatja meg és segíti a témában való gyors és hatékony ötletgyűjtést, a jósításokat, amely során a tanulók cím, vagy illusztráció alapján következtethetnek a feldolgozandó szöveg/ mese tartalmára, illetve a tervezés, célkitűzés is ide sorolható, amely az önirányított tanulás elengedhetetlen része. A tanulás alatt alkalmazható technikák a gondolattérkép és grafikus szervezők, mint az ismeretek rendszerezését segítő eszközök, valamint a monitorozás, metakognitív stratégiák, amelyek a tudatos tanulást segítik. Tanulás után a reflektív technikák, társ-, és önellenőrzés, gyorsértékelési technikák segíthetik a tanuló hatékony tanulását (3. ábra).

Az ábra alapján összességében elmondható, hogy a tanulás folyamatközpontú megközelítésében számos olyan reflektív, metakognitív és önszabályozó tanulási technika és tanulási stratégia alkalmazható és megtanítható a gyermekeknek, amelyek segítségével hozzásegíthetjük őket a tanulás megtanulásához, ezáltal élethosszig tartó tanulásuk hatékony megalapozásához (Csikos, 2004; Hercz, 2007; Steklács, 2008; Szivák, 2010; Habók, 2011). Ahhoz ugyanis, hogy az egyén hatékonyan tudjon élni felnőttként a nemformális tanulás

lehetőségeivel, jó alapokkal kell rendelkeznie, amelyeket a formális képzés során tud megszerezni (Kálmán, 2009).

1.3.3.2. A pedagógus szerepe az egész életen át tartó tanulás megalapozásában

A pedagógusok többértű hatását a gyermekek tanulásának, iskolai sikerességének alakulására már számos kutatás bizonyította, nemcsak szakmai tevékenységük, de nézeteik szintjén is (Ránki, 2002; Dudás, 2005; Takács, 2016).

Falus (2001, 23. o.) úgy fogalmaz, hogy a pedagógiai nézetek a pedagógusok olyan pszichikailag alátámasztott proposíciói, amelyek a pedagógus szakmai tevékenységét és döntéseit meghatározzák, azonban eredetük alapvetően kognitív, szemben az attitűdökkel, amelyek inkább affektív gyökerűek. A pedagógusok már a képzésük során rendelkeznek (belépő) nézetekkel, amelyek már azt is meghatározzák, hogy a képzés során mely tudáselemeket, pedagógiai módszereket sajátítják el. Ezek a nézetek meglehetősen merev konstruktumok, megváltoztatásuk nehéz.

Az óvodás-, és kisiskoláskori fejlesztésben pedig különösen fontos a pedagógus tevékenysége mellett nézeteinek szerepe is, hiszen ebben az életkorban a pedagógushoz való kötődés tekinthető a legerősebb tanulási motívumok egyikének, és pedagógusi tevékenységeik és nézeteik által is ők tudnak a legnagyobb hatással lenni a gyermekek tanulási motivációjának és a tanulás iránti pozitív attitűdjeiknek alakításában (Kozéki, 1976; Józsa & Fejes, 2010; Füzi, 2012; Ayvaz-Tuncel, 2018). A pedagógus mint példakép és referencia-személy mintául szolgál a gyermekek számára az egész életen át tartó tanulás szemléletében is, és nézetei által kihat a gyermekek teljesítményére, azonban kutatások bizonyították azt is, hogy a gyermekek tanulmányi teljesítménye és motiváltsága is hatással van a pedagógusuk saját egész életen át tartó tanulási tendenciáira és ahhoz való hozzáállására (European Commission; 2018; Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007; Hursen, 2014).

Bár az OECD vizsgálata (2001) kimutatta, hogy egy intézmény hatékonyságát a LLL-ben nagymértékben befolyásolja az, hogy milyen mértékben járulnak hozzá az abban tanító pedagógusok egyéni munkájukkal, érdekes paradoxon, hogy ezzel szemben a pedagógusok saját befolyásukat kevésbé érzik hangsúlyosnak a tanulók élethosszig tartó tanulás szempontjából (OECD, 2001; Coolahan, 2007; Klug, 2016). Ennek hátterében nagy valószínűséggel az állhat, hogy a pedagógusok többsége egyáltalán nem ismeri vagy nem helyesen ismeri az egész életen át tartó tanulás fogalmát (Óhidy, 2008; Takács, 2018b, 2019). Ennek ellenére általánosságban pozitív a LLL paradigmához való hozzáállásuk, amit úgy is értelmezhetünk, hogy nyitottak a szemléletre (Ozdamli & Ozdal, 2014; Aleandri & Girotti, 2013; Takács, 2019).

Az új paradigma új kihívások elé is állítja a pedagógusokat a társadalomban, ezáltal pedig erősítheti abban betöltött szerepüket is (OECD, 2001; Coolahan, 2007). Nagyobb hangsúlyt kapnak a partnerkapcsolatok, a folyamatos minőség-ellenőrzés és a globális szintű együttműködés, így a pedagógusnak is nyitnia kell külső intézmények felé (Kálmán, 2009). A hagyományos pedagógusi szerepek köre kibővül, így új tudás, képességek és készségek elsajátítására kötelezi a pedagógus-társadalmat, megkövetelve tőlük is az egész életen át tartó tanulásban való elköteleződést (Coolahan, 2007; Kálmán, 2009; Tezer & Aynaz, 2018; Knapper & Cropley, 2000). Az egész életen át tartó tanulás szemléletében oktató-nevelő

pedagógus maga is lifelong learner, a szakirodalom ezeket a pedagógusokat „LLL-Teacher”-eknek is nevezi (Knapper & Cropley, 2000; Selvi, 2011).

A pedagógusok egész életen át tartó kompetenciái olyan ismereteket, készségeket és attitűdöket foglalnak magukban, amelyek a tanulás-, tanítás folyamatának minőségét javítják (Selvi, 2011). A tudásalapú társadalmak pedagógusával szemben elvárt kompetenciák között szerepel a kritikai és reflektív gondolkodás, kutatói szemléletmód és kutatói képességek [inquiry skills], érdeklődés az új kutatási eredmények iránt, amelyre alapozva erős szakmaiság jellemzi; szoros együttműködés pedagógusok és egyetemi kutatók között, valamint folyamatos interakció foglalkoztató intézménye előtti és utáni intézményekkel, melyre alapozva segítséget tud nyújtani az átmenetben (Coolahan, 2007; Selvi, 2011). A gyermekek élethosszig tartó tanulásában végzett tevékenységében a pedagógusnak a következőkre szükséges kiemelten fókuszálni (Selvi, 2011):

- tanulási képességek kialakítása, fejlesztése és tanulási stratégiák tanítása;
- alapismeretek és készségek elsajátíttatása (írás, olvasás, matematika területén);
- kritikus gondolkodási képesség fejlesztése;
- tanulók segítése saját tanulási stílusuk megismerésében;
- tanulók segítése az információ-keresésben és feldolgozásban [inquiry skills];
- időmenedzsment kialakítása (tervezés és célkitűzés által);
- problémamegoldó képesség fejlesztése;
- IKT használat támogatása és digitális kompetenciák fejlesztése;
- a tanulók számára folyamatos visszajelzés készülségi szintjükről;
- a tanulók bevonás a döntéshozatal folyamatába az osztályközösségen belül.

A pedagógusok szerepe az egész életen át tartó tanulásban tehát kettős: rendelkezniük kell nekik maguknak is az egész életen át tartó tanulás képességeivel [teachers lifelong learning skills], valamint olyan további LLL-képességekkel is, amelyek a gyermekek egész életen át tartó tanulási képességeihez kapcsolódnak [teachers lifelong learning skills related to the students' lifelong learning skills] (Selvi, 2011; Hursen, 2014).

Több nemzetközi tanulmány is rámutat arra, hogy a pedagógusok LLL-szemléletének kialakítását a pedagógusképzés szintjén kell kezdeni, hogy az beépülhessen nézeteikbe, így a jövőben hétköznapi munkájukban is építhessenek rá (Cropley, 1981; Knapper & Cropley, 1983; Akyol, 2016). Finsterwald és munkatársai (2013) erre alapozva kidolgoztak egy olyan fejlesztő programot (TALK), amelynek segítségével workshopok és kurzusokba ágyazott ismeretek, valamint attitűdformáló tevékenységek révén fejlesztették középiskolai tanárok LLL kompetenciáit hat tematikus blokk mentén: LLL szemlélet, motiváció, önrányított tanulás, szociális kompetenciák, kognitív kompetenciák, valamint intézményi projekt-menedzsment. Hazánkban a MELLearn Egyesületet hozták létre az élethosszig tartó tanulás hazai kutatása, fejlesztése érdekében, majd 2002-től 12 felsőoktatási intézménnyel létrejött a MELLearn hálózat, amely jelenleg is az EULLearn Network magyarországi tagjaként működik (Kálmán, 2013).

1.4. Lifelong learning kutatások nemzetközi és hazai szintjén

Az egész életen át tartó tanulással foglalkozó empirikus kutatások jellegüket, kutatásmódszertani hátterüket tekintve alapvetően négy fő kategóriába sorolhatóak: (1) „data-mining”

típusú metaanalízisek (Kim, 2016); (2) kérdőívek (Coşkun & Demirel, 2010; Crick et al., 2002; Feng & Ha 2016; Günüc, Odabasi & Kuzu, 2014; Hursen, 2016; Kirby et al., 2010; KSH, 2004; Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Lüftenegger et al., 2012; Sahin, Akbasli & Yelken, 2010; Selcuk, Aydin & Cakmak, 2018; Tezer & Aynaz, 2018; Uzunboyly, & Hürsen, 2011); (3) interjúk (Hursen, 2014; Klug et al., 2014); (4) fejlesztőprogram(ok) (Cropley, 1981; Finsterwald et al., 2013).

Arányait tekintve lényegesen több a kvantitatív, kérdőíves jellegű kutatás a témában, ezek többsége a megkérdezetteket egy-egy elméleti modell alapján próbálta bizonyos szempontok alapján felmérni élethosszig tartó tanulásban való sikerességükben, vagy ehhez kapcsolódó attitűdjeikben (Coskun & Demirel, 2010; Crick et al., 2002; Günüc, Odabasi & Kuzu, 2014; Hursen 2016; Kirby et al., 2010; Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Sahin & Yelken, 2010; Tezer & Aynas, 2018; Uzunbuyly & Hursen, 2011).

Kim (2016) metaanalízis jellegű kutatása, a Global Lifelong Learning Index (GLLI) egyedülállónak mondható a lifelong learning paradigma kutatásában, amelyben túlnyomórészt Eurostat adatbázisban megtalálható információkat használt fel a szerző egy elméleti modell alapján az országok LLL-ben való sikerességének összehasonlítására. A kutatás elődje a CLI (Canadian Lifelong Index), valamint az ELLI (European Lifelong Index) volt. A vizsgálatok elméleti keretként a szerző a Delors jelentésben (1996) felvázolt 4 alappillért használta fel, amelyekhez az Eurostat, PISA és más nemzetközi szintű adatbázisok alapján indikátorokat rendelt. Az indikátorok alapján a GLLI összesen 88 országot sorakoztat fel ranglistáján, amelyek között Magyarország a közepesen teljesítő országok harmadába került (7. táblázat).

7. táblázat A Magyarország helye a GLLI rangsorában (Kim, 2016)

Elért pontszámok országonként (max. 7 pont)					
	GLLI pontszám	Tanulás tanulása	Megtanulni dolgozni	Megtanulni együtt élni	Megtanulni élni
Norvégia (1)	5,70	5,74	4,90	6,52	5,65
Ausztrália (2)	5,66	6,24	4,18	6,15	6,09
Izland (3)	5,64	5,73	4,58	6,22	6,06
Németország (12)	5,30	5,36	4,51	6,11	5,21
Szlovákia (36)	4,60	4,61	3,41	5,67	4,70
↑ Olaszország (37)	4,56	5,15	2,83	5,55	4,74
↓ Kazahsztán (38)	4,53	4,71	4,59	4,79	4,05
Magyarország (39)	4,52	5,03	3,01	5,53	4,53
↓ Bahrein (40)	4,51	4,40	4,57	3,83	5,25
Uruguay (41)	4,48	4,89	3,40	5,58	4,05
↓ Egyesült Arab Emírségek (42)	4,47	4,58	4,83	3,73	4,74
Banglades (79)	3,06	2,22	3,53	4,18	2,32
Pakisztán (80)	2,73	1,78	3,04	4,00	2,10
Nigéria (81)	2,71	1,37	3,20	3,81	2,47

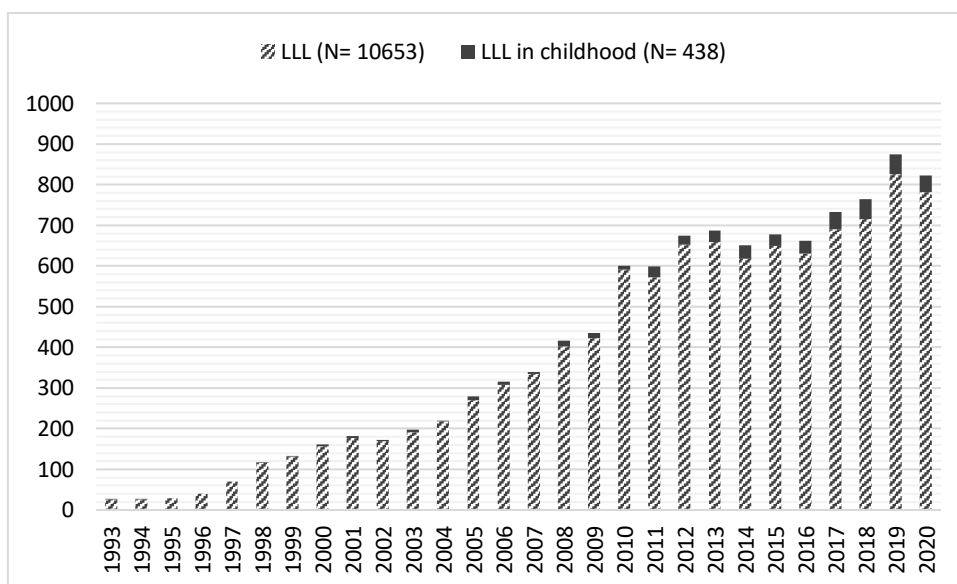
A táblázatban Magyarországon kívül feltüntettük a rangsor első és utolsó három országát, valamint a hazánkat megelőző és azt követő három ország adatait. Az elért pontszámok alapján látható, hogy hazánk teljesítménye a „tanulás tanulása” (5,03) és a „megtanulni együtt élni” (5,53) dimenziókon jónak mondható, ami a LLL alapozó szakaszára nézve biztató a hazai köznevelésben, hiszen ez a két alappillér alapvetően a köznevelés szintjén fejleszthető, valamint a keretstratégiai dokumentumok is a tanulás tanulása, alapkészségek elsajátítása, valamint szociális készségfejlesztés és esélyegyenlőség feladatait társítják az lifelong learning alapozó szakaszához (Delors, 1996; Magyarország Keretstratégiája, 2005, 2014). A „megtanulni dolgozni” (3,01) és a „megtanulni élni” (4,53) pilléreinek kevésbé előnyösnek mondhatóak a magyar pontszámok. Kálmán (2013) kutatása is igazolja a szerényebb pontszámokat, amelyben felhívja a figyelmet, hogy Magyarországon a felsőoktatás még nincs felkészülve arra, hogy megszokott működési rendjét megváltoztatva megteremtse a hálózatépítés körülményeit és kollaboratív együttműködések keretein belül a tudás-háromszög modelljének⁶ megfelelően nagyobb előrelépéseket tegyen az élethosszig tartó tanulás hatékonysága felé.

Bár Kim (2016) erős szignifikáns kapcsolatot talált az országok gazdasági fejlettsége és a GLLI-n elért helyezése között, Kálmán (2009) úgy gondolja, hogy Magyarország számára nem a gazdasági hátránya jelent problémát az élethosszig tartó tanulás sikeres megvalósítása szempontjából, sokkal inkább az erőforrásainak pazarló felhasználása, a LLL megszervezésének hiánya okozza lemaradását a jóléti államokhoz képest.

Az egész életen át tartó tanulás empirikus neveléstudományi kutatásairól elmondható, hogy akár kvalitatív, akár kvantitatív vizsgálatról van szó, a témában javarészt tanárokat (Klug et al., 2014; Hursen, 2014, 2016; Bozat, Bozat & Hursen, 2014; Lüftenegger et al., 2012; Selcuk, Aydin & Cakmak, 2018; Tezer & Aynas, 2018; Uzunboyu, & Hürsen, 2011) vagy egyetemi hallgatókat (Coşkun & Demirel, 2010; Feng & Ha, 2016; Kirby et al., 2010) kérdezik meg, de népszerű a tanárjelölteket célzó mintaválasztási stratégia is (Günüc, Odabasi & Kuzu, 2014; Sahin & Yelken, 2010; Tezer & Aynaz, 2018). Ennek oka az lehet, hogy a legtöbb országban a kötelező köznevelési időszakon felül a fiatalok a felsőoktatásban kezdik meg tanulmányaikat a „lifelong education” jegyében, így ez a célpopuláció könnyedén elérhető és jól vizsgálható. Ugyanakkor a szerzők a tanárok kutatásának fontosságát társadalmi szerepvállalásukban, az élethosszig tartó tanulásra való attitűdformálásban látják (Hursen, 2014; 2016).

A téma nemzetközi kutatási tendenciáit áttekintve azt láthatjuk, hogy ahogy az oktatáspolitikai diskurzusokban az ezredforduló környékén vált népszerűvé a paradigma, úgy a tudományos munkák körében is a 2000-es éveket követően vált népszerűvé a LLL kutatása. Ezt a tendenciát figyelhetjük meg a 4. ábra is, amelyet a Scopus adatbázisának elemzése alapján hoztunk létre a „lifelong learning” és az ehhez társított gyermekkorral kapcsolatos keresőszavak segítségével (kindergarten education, primary school education, early childhood) (4. ábra).

⁶ Bővebben lásd: Markkula, M. (2011). *Knowledge Triangle answering the EU 2020 Needs and Challenges*, 2011. https://www.researchgate.net/profile/Esa_Viitamo/publication/236584750_Productivity_-_Implications_to_Educational_Services/links/00b49518118fb6a081000000.pdf#page=13



4. ábra A lifelong learning és a lifelong learning alapozó szakaszának kutatási tendenciája a nemzetközi szakirodalomban⁷

Míg az egész életen át tartó tanulással már 1963-ban foglalkozott tudományos publikáció (Wolfe, 1963), addig annak korai fejlesztésével egy 1977-es tanulmányban találkozhatunk először (Darinskij 1977), amelyben a szerző azt tárgyalja, hogy az élethosszig tartó tanulás megalapozását a szovjet közoktatásban már óvodás korban megkezdik azzal, hogy az óvodai nevelés tervét összehangolják az általános iskolai fejlesztéssel. A Scopus adatbázisából lekért adatok alapján azonban láthatjuk, hogy az egész életen át tartó tanulás népszerűsége az ezredforduló óta töretlen és felfelé ívelő tendenciát mutat, azonban az alapozó szakasszal lényegesen kevesebb kutatás foglalkozik, és nem tapasztalható ebben a kontextusban a kutatási tendenciák növekvő iránya sem (4. ábra).

Míg a „lifelong learning” kulcsszó keresésére a 2020-as évvel bezárólag összesen 10653 tudományos közleményt találhattunk a Scopus adatbázisában, addig az összetett keresés során a „lifelong learning” kifejezéssel együtt előforduló *“early childhood education”*, *“kindergarten education”* vagy *“primary school”* kifejezések esetén a találati lista mindössze 443 tételt számlált (4. ábra), ami azt jelenti, hogy az egész életen át tartó tanulás tudományos kutatásainak mindössze 4,15%-a foglalkozik annak korai megalapozásával annak ellenére, hogy mára vitathatatlan az alapozó szakasz jelentősége a LLL későbbi sikerességében (Majzikné, 1997; Taiwo & Tyolo, 2002; Molnár, 2015; Samuelsson & Park, 2017; Kheyfets & Towfighian, 2019).

Érdeemes kiemelni az egész életen át tartó tanulás támogatásával foglalkozó kutatások közül Klug és munkatársai (2014) munkásságát, akik a LLL kutatásában egyedülállóan vállalkoztak arra, hogy feltárják az egész életen át tartó tanulás segítésének pedagógusi aspektusait. A szerzők egy akciókutatás keretén belül interjú segítségével tárták fel német és

⁷ A Scopus adatbázisa a keresés eredményeivel a következő linken érhető el: <https://www.scopus.com/term/analyzer.uri?sid=3dcb32de9036690950859965f7e00fca&origin=resultslist&src=s&s=TITLE-ABS-KEY+%28%22lifelong+learning%22%29&sort=plf-f&sdt=sisr&sot=b&sl=35&count=443&analyzeResults=Analyze+results&ref=%28%22early+childhood+education%22+or+%22kindergarten+education%22+or+%22primary+school%22%29&txGid=5c46d0b8db358c075a41623695d89a17>

lekérdezés: 2021. január 21.

osztrák tanárok körében (N=40), hogy hogyan segítik a tanulóikat hozzá az egész életen át tartó tanulásban való hatékonysághoz. Kutatásuk alapjául a Rubicon-modell (Heckhausen & Heckhausen, 2018) szolgált, amelynek segítségével a tanulás folyamatközpontú szemléletében tárták fel a támogatás lehetőségeit a tanulás egyes fázisaiban. A 9 fős pilot kutatást követően egy 34 fős tanári mintán tökéletesítették az interjústruktúrát, majd egy következő fázisban, a 40 fős mintán már kvantitatív elemeket is alkalmaztak.

Az eszköz fejlesztésében megfigyelések és szakértői értékelések is segítették a végleges forma megszületését. A kérdőív végül négy blokkból állt, amelyekben az egész életen át tartó tanulás komponenseit is elhelyezték (a négy blokkot zárójelben sorszámozva jelenítjük meg): (1) tanulási szándék (érdeklődés és énhatékonyság); (2) tervezés (tervezés); (3) tanulási tevékenység (tanulási stratégiák alkalmazása); (4) értékelés (önreflexió, attribúciók, visszacsatolás, hivatkozási keret). Ezek nyílt végű kérdésekből, valamint blokkonként egy-egy intenzitás-skálából álltak, amelyben a tanárnak értékelnie kellett, hogy mennyire érzi magát hatékornak az adott fázisban a LLL támogatásában. A szerzők úgy találták, hogy a megfigyelések nem minden esetben jártak azonos eredménnyel, mint a pedagógusok önbevallásos kikérdezése, az esetek többségében kissé magasabbra értékelték saját tevékenységüket, mint ahogyan az a megfigyelések során volt tapasztalható. A szerzők nem találtak összefüggést a nem és a LLL támogatása között, azonban a kor esetében negatív korrelációt találtak, amelynek okát a pedagógusi pályán való elhivatottság és motiváció csökkenésével magyaráznak. A szerzők felhívják a figyelmet azonban arra is, hogy a kutatás alacsony mintaelemszáma miatt érdemes lenne a jövőben kvantitatív módszerekkel és nagymintán is megvizsgálni a kérdést.

A hazai kutatásokat alapvetően az elméleti megközelítés jellemzi, amelyben szakpolitikai dokumentumok tartalomelemzésével, összehasonlításával foglalkoznak a szerzők (Óhidy, 2012, 2014). Ilyen, oktatáspolitikai dokumentumok és keretstratégiák értelmezésével kapcsolatos elméleti munkákat olvashatunk Németh Balázs (2001; 2005; 2007), Molnár György (2015), Maróti Andor (2002), Loboda Zoltán (2014), Harangi László (2002, 2003) és Óhidy Andrea (2006, 2006b, 2008, 2012, 2014) tollából is. OECD dokumentumok és gyűjtemények recenzióit Coolahan John (2007) és Ránki Lantos Júlia (2002) közleményei között találhatunk a hazai neveléstudományi publikációs bázisban.

A felnőttképzés különböző aspektusaival foglalkozó empirikus tanulmányok között gyakran találkozhatunk a hazai neveléstudományokban Farkas Éva (2013, 2019, 2020) valamint Kálmán Anikó (2005, 2009, 2009b, 2013, 2018) munkáival. Természetesen a felsorolás nem teljes, csupán az aktuális tendenciák szemléltetésére szolgál. Ugyanakkor számos olyan pedagógiai gyakorlati kutatás is születik Magyarországon, amelyeknek kontextusát képezi az egész életen át tartó tanulás, ezeknek felsorolását nem is kíséreljük meg, hiszen a korábbiakban témaspecifikusan már történt ezekre utalás.

Az ezredfordulót követően a KSH is végzett egy országos szintű felmérést az egész életen át tartó tanúlással kapcsolatban (bár indikátorai alapján szemléletében ez inkább a „lifelong education” hazai vizsgálata volt) (KSH, 2004). A felmérésben Magyarország 15-74 éves populációját célozták meg és eredményeik alapján úgy találták, hogy minden 5. személy részt vett a vizsgálati időszak alatt valamilyen képzésen, vagy intézményes tanulási formában.

A KSH adatai szerint különbségek tapasztalhatóak az egész életen át tartó tanulásban való részvételben földrajzi eloszlás szerint: Komárom-Esztergom megyében, Fejér megyében,

valamint Veszprém megyében bizonyult 2004-ben a legmagasabbnak az iskolarendszeren kívüli képzésben résztvevők aránya (magasabb, mint 30%), míg Győr-Moson-Sopron, Vas, Zala, Bács-Kiskun, Csongrád, Békés, Nógrád, Heves és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében a lakosság kevesebb, mint 19%-a vett részt valamilyen képzésen a felmérés időszaka alatt.

A vizsgálat kitért arra is, hogy a megkérdezettek milyen informális tanulási lehetőséggel élnek. A megkérdezetteknek mindössze 7%-a (N=530000) jelölt meg valamilyen informális tanulási formát a kérdőívben. Közülük pedig a legtöbben szakkönyvek vagy folyóiratok, illetve számítógépes szoftverek használatát nevezték meg.

A KSH kitér arra, hogy ebben a kérdésben az eredményeket nagy valószínűséggel torzíthatta, hogy a válaszadók nem ismerték megfelelően a fogalmat, az informális tanulási formákat nem tekintették tanulásnak. A hazai tudományos munkákban több kutató is kiemeli, hogy Magyarországon nincs egyetértés az egész életen át tartó tanulás értelmezésében, valamint jellemző az is, hogy a kifejezést inkább a minimalista megközelítésben értelmezik és kizárólag a felnőttképzés formális színtereivel, intézményes tanúlással azonosítják (Harangi, 2002; Óhidy, 2008; Takács, 2019).

1.4.1. Kihívások és problémák az egész életen át tartó tanulás kutatásában⁸

Laal & Laal (2012) szakirodalmi áttekintő tanulmányukban számos olyan akadályra mutat rá, amelyek az élethosszig tartó tanulás megvalósításának útjába állhatnak oktatáspolitikai, gazdasági vagy munkaerőpiaci szinten. Ezeket szituációs (külső) és diszpozíciós (belső) korlátok csoportjaiba kategorizálták. Úgy találták, hogy az idősebb személyek esetében általában több diszpozíciós korlát áll fenn, míg a fiatalabbakat és a nőket inkább a szituációs jellegű akadályok korlátozzák egész életen át tartó tanulásukban. Kalz (2014) ezen felül a következőket emeli ki, mint az egyén élethosszig tartó tanulásának gátló tényezői:

- A közvetlen családi környezet gyenge tanulási kultúrája;
- Anyagi okok (pl.: képzések vagy oktatási eszközökhöz való hozzáférés hiánya);
- A tanulók igényeihez nem igazodó tanulási oktatási intézmények;
- Gyenge információs szolgáltatások;
- Távolság az oktatási intézményektől;
- Az otthoni tanuláshoz szükséges eszközök hiánya;
- Negatív előítéletek az oktatási és ellátási rendszerekkel szemben.

Maróti (2002) a szemlélet elterjedését gátló pedagógiai problémákat a tanulói öntevékenységen alapuló módszereinek elterjesztésében, a tanulás magasabb minőségének tanításában, valamint az örömet adó tanulás képességének átadásában látja. Úgy véli, hogy ezek eleve nehezen tanítható elemei a tanulásnak és nagyon sok pedagógus eleve nem foglalkozik a tanulás tanításával (Maróti, 2002).

A gátló tényezők feloldásában a tudásalapú társadalmakban a kutatás, fejlesztés és innováció hármasa nyújthatna segítséget, ebben pedig a problémák tudományos szintű felismerése az első lépés (Kraiciné, 2009). Azonban ezen a téren is nehezített a neveléstudomány feladata, hiszen míg korábban egy oktatási rendszer sikerességét meg lehetett

⁸ A fejezet megjelent: Flick-Takács, Nikolett (2019). Az élethosszig tartó tanulás mérésének kihívásai és a jelenség kutatásának jellegzetességei a nemzetközi kutatásokban. *Magyar Pedagógia*, 119(4), 313–328.

ismerni olyan adatokból, minthogy hányan szereztek diplomát, végzettséget stb., addig az egész életen át tartó tanulásban való hatékonyság mérése sokkal bonyolultabb, hiszen ez a komplex jelenség olyan képességek elsajátítását igényli a tanulóktól, amelyek nem szerepelnek a bizonyítványokban (pl.: adaptivitás, tanulási motiváció) (Bidokht & Assareh, 2011).

A paradigma gyakorlati implementációjának, valamint annak kutathatóságának egyik alapvető problémaforrásáról, a fogalom definiálási nehézségeiről már írtunk az értekezés 1. fejezetében, ebben a fejezetben pedig kitérünk arra, hogy a terület kvalitatív és kvantitatív szemléletű kutatásában milyen kihívások rejlenek.

1.4.1.1. Az élethosszig tartó tanulás kutatásának kihívásai kvalitatív kutatásokban

A társadalomtudományokban elterjedt kutatási stratégia, hogy a korábban még nem vizsgált, új kutatási területeket kvalitatív módon tárják fel akciókutatások formájában (Sheri, 2012). Tekintve, hogy az élethosszig tartó tanulás mérésével az ezredfordulót követő első évtizedben kezdtek el intenzívebben foglalkozni, Klug és munkatársai (2014) és Hursen (2014) akciókutatása is nagyon jól példázza, mennyi lehetőség rejlik a kvalitatív akciókutatásokban.

Hursen (2014, p. 5035) kutatásának alapja az a gondolat volt, miszerint „*csakis azok a pedagógusok képesek élethosszig tartó gyermekeket nevelni, akik maguk is részesei a folyamatnak[...]*”. Kutatásának célja az volt, hogy a köznevelés különböző szintjén dolgozó pedagógusok nézeteit, vélekedését megismerje az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban. Ennek érdekében összesen 30 tanárt (10 gimnáziumi, 10 szakközépiskolai és 10 felső tagozaton tanító pedagógust) kérdezett meg saját fejlesztésű („lifelong learning interview schedule”) interjú formában. A félig strukturált interjú a háttérkérdéseken kívül két főkérdést tartalmazott:

(1) Hogyan lehetne fejleszteni a pedagógusok élethosszig tartó tanulási képességeit?

(2) Milyen tényezők befolyásolják a pedagógusok élethosszig tartó tanulási magatartását? A szerző kutatási eredményei arra mutattak rá, hogy a megkérdezett pedagógusok szívesen fogadnának bármilyen olyan kezdeményezést, amely hozzásegítené őket az élethosszig tartó tanulásban való fejlődéshez. Valamint korábbi kutatások eredményeivel egybecsengően a szerző rávilágított arra, hogy a pedagógusok munkáját az aktuális oktatáspolitikai helyzet és a pedagógus neme is nagymértékben befolyásolja (Haugwitz, 2005; Kesici, Şahin & Aktürk, 2009; Leathwood & Francis, 2006, idézi Hursen, 2014). A megkérdezett pedagógusok úgy vélték, hogy a nőkre több felelősség és feladat hárul, mint a férfiakra, ami negatívan hat az LLL-hez fűződő attitűdjeikre. Úgyszintén negatív hatásról számoltak be a tanárok az oktatáspolitikai instabil helyzete miatt (Hursen, 2014, 5040. o.). Újszerű eredménye volt Hursen (2014) kutatásának, hiszen a megkérdezett tanárok kiemelték, hogy tanulóik is hatással vannak arra, hogy nekik pedagógusként milyen attitűdjeik vannak az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban (Hursen, 2014, 5039. o.).

Mivel a kutatás csupán 30 fős mintán, szűk csoporton történt, a szerző is kitér arra, hogy további kutatások szükségesek a témában, mely során nem csupán nagyobb minta lenne kívánatos, hanem több stakeholder bevonására is szükség lenne (pl. szülők, az iskolai élet egyéb szereplői) (Hursen, 2014, 5040. o.).

Klug és munkatársai (2014) ezzel szemben már a pedagógusok munkáját szerették volna megismerni a gyermekek élethosszig tartó tanulásának támogatásában. A kutatásuk alapfelvetése itt is – akárcsak Hursen (2014) esetén – az volt, hogy a pedagógusnak erős

befolyása van a tanulók élethosszig tartó tanulásának alakulására, ebben a folyamatban pedig konkrét tanítási, fejlesztési tevékenységük is tetten érhető lehet. Strukturált interjújukat több lépésben validálták, majd végső formájában 10 nyitott kérdés segítségével vették fel az adatokat összesen 40 tanárral Ausztriában és Németországban. A megbízhatóságot a trianguláció módszerével biztosították, amely során az interjú mellett a megfigyelés és a szakértői értékelés módszerét használták (Klug et al., 2014). Elméleti modelljük alapján három blokkban térképezték fel a pedagógusok élethosszig tartó tanulással kapcsolatos tevékenységét a következő területeken: érdeklődés felkeltése/megtartása, énhatékonyság erősítése, tanulás tervezése/támogatása, tanulási stratégiák, önreflexió segítése, attribúciók, referenciakeret biztosítása, visszacsatolás (Klug et al., 2014; p. 121).

A kutatásuk az akciókutatás fázisában van, aminek következtében számos további lehetőség (és ezzel együtt a jelenlegi kutatás limitációja is) felmerül. Mivel a mintavétel kényelmi mintavétel volt, és csak a környező intézményekben történt meg, a szerzők kiemelik, hogy a kutatás kiterjesztéséhez nagyobb minta és a mérőeszköz angol nyelvre történő fordítása is szükséges lenne. Kiemelik továbbá, hogy a jövőben, egy nagymintás méréshez a mérőeszköz továbbfejlesztése volna szükséges olyan formában, amely – az interjúval ellentétben – könnyebben és gyorsabban elérhető adatokhoz juttatja a kutatókat (Klug et al., 2014, 128. o.).

Látható tehát, hogy bár számtalan lehetőség rejlik az élethosszig tartó tanulás kvalitatív módszerekkel történő kutatásában, mégis több korláttal is szembe kell nézniük a kutatóknak, ha ezt a stratégiát választják. A szűk mintavételi kör miatt az eredmények általánosíthatósága, valamint a körülményes és időigényes elemzési procedúra miatt a korlátozott lehetőségek azok, amelyek elsősorban megnehezítik az élethosszig tartó tanulás kvalitatív módon történő vizsgálatát. Ugyanakkor számos olyan új információhoz hozzájuthatunk kvalitatív módszerek használatával, amelyek egy zárt, kérdőíves kutatás során talán rejtve maradnának. Érdemes a téma iránt érdeklődő kutatóközösség számára azt is fontolóra venni, hogy az élethosszig tartó tanulás korai szakaszának vizsgálatára valószínűleg megfelelőbb módszerek lehetnek a kvalitatív irányzat lehetőségei egyrészt a téma újszerűsége, másrészt a célpopuláció életkori sajátosságai miatt (pl. óvodás gyermekek kérdőíves vizsgálatának nehézsége).

1.4.1.2. Az élethosszig tartó tanulás kutatásának kihívásai kvantitatív kutatásokban

Tekintve, hogy a témában több kérdőíves kutatás is született, így azok összehasonlítását ezúttal nem eredményeik, hanem a téma megközelítése, az elméleti keretek közötti különbségek és a módszertani háttérük alapján tesszük. A kérdőíves kutatás egyik nagy hátránya a kvalitatív, interjúval végzett vizsgálatokkal szemben, hogy korlátozott számú, illetve többségében zárt kérdések segítségével kénytelen lefedni a kutató egy igen komplex témát. Ezt példázza az is, hogy a legtöbb kérdőív a témában meglehetősen nagy itemszámmal bír (pl.: Rittilun, Lawthong, Kanjanawasee, 2018 „Thai Lifelong Learning Inventory” – 70 item; Selcuk, Aydin & Cakmak, 2018 énhatékonyság és LLL összefüggésének vizsgálata 51 itemmel; Coşkun & Demirel, 2010 „Lifelong Learning Tendency Scale” 74 item, valamint Crick et al., 2002 ELLI (Effective Lifelong Learning Inventory) kérdőíve 97 itemmel a pilot-mérésben és 65 itemmel a nagymintás mérésükben). Ugyanakkor a magas itemszám mellett a kutatott jelenség komplexitása mellett a kutatás pilot jellege is szólhat, hiszen a téma minden új aspektusa új kutatómódszertani megfontolásokat rejt.

A legtöbb kutatás esetében a szerzők a Likert-skálák használatát vélték a leghatékonyabbnak (Coskun & Demirel, 2010; Crick et al., 2004; Günüc, Odabasi & Kuzu, 2014; Hursen, 2016; Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Sahin & Yelken, 2010; Selcuk, Aydin & Cakmak, 2018; Uzunbuylu & Hürsen, 2011). Ez utóbbiak közül Lawthong & Kanjanawasee (2018) kutatása a Likert-skála mellett szituációs modellt is használt kérdőívében, melynek elemzése során a megbízhatósági adatok a Likert-skálás modellt igazolták (Lawthong & Kanjanawasee, 2018, 211. o.). A megbízhatóság mérésére szinte minden esetben a Cronbach- α adatokat alkalmazták, míg a validitás többségében a tartalmi és konstruktum-validitás segítségével történt (Coskun & Demirel, 2010; Crick et al., 2002; Günüc, Odabasi & Kuzu, 2014; Hursen, 2016; Kirby et al., 2010; Meerah et al., 2011; Sahin et al., 2010; Uzunbuylu & Hürsen, 2011).

Mivel a neveléstudomány szakirodalmában még nem született egy egységesen elfogadott modell, ami lefedné az élethosszig tartó tanulás kritériumait, így ebben a tekintetben meglehetősen heterogén a fellelhető kutatások faktorstruktúráinak összetétele. Azonban a feltárt vagy előzetesen felállított faktorok között számos olyan elemet is találhatunk, amely visszatérő az egyes kutatások között: *önállóság/egyéni fejlődés* (Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Tezer & Aynaz, 2018); *tanulás tanulása* (Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Selcuk, Aydin & Cakmak, 2018; Uzunbuylu & Hürsen, 2011); *önirányítás* (Coskun & Demirel, 2010; Kirby et al., 2010; Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Selcuk, Aydin & Cakmak, 2018); *motiváció* (Coskun & Demirel, 2014; Günüc, Odabasi & Kuzu, 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018); *vállalkozói kompetencia/készségek* (Selcuk, Aydin & Cakmak, 2018; Uzunbuylu & Hürsen, 2011); *IKT-használat* (Sahin et al., 2010; Selcuk, Aydin & Cakmak, 2018; Uzunbuylu & Hürsen, 2011); *tanulási stratégiák* (Coskun & Demirel, 2010; Crick et al., 2004; Kirby et al., 2010); *énhatékonyság* (Hursen, 2016; Lawthong & Kanjanawasee, 2018).

Ugyanakkor a kutatások többségében (az említett példák között is) felfedezhetők a Delors-jelentésben (1996) megfogalmazott „learning to...” kezdetű kritériumok, valamint az OECD által előírt LLL-kompetenciák (OECD, 2005) egyes elemei is (Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Sahin et al., 2010; Selcuk, Aydin & Cakmak, 2018; Uzunbuylu & Hürsen, 2011). A kutatások többségében ugyan kompetenciák és képességek formájában térképezik fel a megkérdezettek élethosszig tartó tanulásban való aktív részvételét (Günüc, Odabasi & Kuzu, 2014; Kirby et al., 2010; Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Uzunbuylu & Hürsen, 2011), de akad, ahol attitűdöket mérnek (Hursen, 2016), illetve dichotóm orientációs skála is született a jelenség mérésére (Crick et al., 2004).

Tekintve, hogy nincsen egységes elméleti keret, és az élethosszig tartó tanulás kompetenciák mellett számos egyéb komponens meglétét feltételezi (pl. affektív tényezők, külső tényezők), a nemzetközi kutatási kínálatban is találunk olyan vizsgálatokat, amelyek nem tudtak egyértelműen állást foglalni amellett, hogy pontosan milyen dimenzióját kutatják az élethosszig tartó tanulásnak. Günüc és munkatársai (2014) 48 itemes kérdőíve például egymástól függetlenül egyaránt tartalmaz attitűdkomponenseket (pl. tanulás iránti pozitív attitűd), illetve képességeket (pl. tanulás tervezése). Ugyancsak a faktorok képzésében keresendő a probléma gyökere azon skálák esetén is, amelyekben a 4-5 változós faktorok mellett egyetlen változó is képez faktort (Kirby et al., 2010). Bár ezek a szokatlan megoldások kutatómódszertanilag megmagyarázhatók, azonban abból a szempontból, hogy a témát érintő jövőbeli kutatásokhoz alapul szolgáló mérőeszköz születhessen, a megismételhetőség mint a

tudományosság kritériuma mindenképpen sérül, így érdemes ezeket a struktúrákat újra átgondolni egy esetleges adaptálás során.

Az élethosszig tartó tanulás kutatása tehát nem csupán azért kihívás, mert egy meglehetősen új fogalomról van szó, de az is nagyban megnehezíti annak kérdőívvel vagy interjúval történő vizsgálatát, hogy maga a fogalom nem egységesen definiált a neveléstudomány és az oktatáspolitikai területén, valamint a neveléstudományon belül is több definíciója létezik. Mindamellet, hogy ebben a részfejezetben elsősorban az élethosszig tartó tanulás kutatásának és kutathatóságának tágabb körű bemutatása történt meg, az egyes kihívások és nehézségek felsorakoztatása és alátámasztása során ismertettük a korai szakasz kutatását nehezítő és akadályozó tényezők sokaságát is, és ezzel részben indokolható az a paradoxon, amely a szabályozó dokumentumokban való népszerűség és a neveléstudományi írásokban való szerény előfordulás között észlelhető.

Az élethosszig tartó tanulás fogalmának megszületése óta számos kutatás született, amellyel mikro- vagy makroszinten, egyéni jellemzőket, illetve országos teljesítményeket mértek. Ezek a vizsgálatok kompetenciaalapú elméleti modellek (pl. Delors, 1996 vagy OECD, 2005) vagy attitűd-, esetleg képességcsoportok elemeit vizsgálták nagyrészt Likert-skálák segítségével (Crick et al., 2002; Coskun & Demirel, 2010; Günüc, Odabasi & Kuzu, 2014; Hursen 2016; Kirby et al., 2010; Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Sahin & Yelken, 2010; Tezer & Aynas, 2018; Uzunbuylu & Hursen, 2011).

Az élethosszig tartó tanulás kutatását tehát a következő tényezők nehezítik a kutatói társadalom számára:

(1) a fogalom definiálásával kapcsolatos kihívások:

- a) a fogalom definiálása, abban való heterogenitás tudományterületen belül (a „lifelong learning” és a „lifelong education” összemosása);
- b) a fogalom különböző értelmezhetősége az oktatáspolitikai dokumentumok és a neveléstudomány alapján (lásd: 1. fejezet);

(2) a jelenség kutathatóságával kapcsolatos kihívások:

- a) az élethosszig tartó tanulás komplexitásából adódó problémák: nincs egyetlen univerzálisan elfogadott elméleti keret;
- b) a szerzők kiemelik, hogy az interjúk kutatások akciókutatás jellegűek, ezek további kutatásokat tesznek szükségessé (Hursen, 2014; Klug et al., 2014);
- c) a kérdőíves kutatások nem fedik le teljesen zárt kérdéseikkel a jelenséget, ezért a témában született kérdőívek magas itemszámmal rendelkeznek, amik rossz hatással vannak a kitöltési hajlandóságra és torzíthatják az eredményeket is (Coskun & Demirel, 2010; Crick et al., 2002; Günüc, Odabasi & Kuzu, 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Selcuk, Aydin & Cakmak, 2018; Uzunbuylu & Hürsen, 2010);
- d) az univerzális elméleti keret hiányában összemosott, gyakran nem egységes keretrendszerben értelmezhető faktorstruktúrák születnek (Günüc, Odabasi & Kuzu, 2014; Kirby et al., 2010).

Összességében tehát az látható, hogy bár jóval az ezredforduló előtt születtek már kutatások, melyekben megjelent az élethosszig tartó tanulás fogalma – az első ilyen tanulmány Wolfe (1963) nevéhez köthető –, intenzívebben a 2000-es évektől kezdtek el foglalkozni az

élethosszig tartó tanulás mérésével, azonban annak maximalista értelmezése csak az utóbbi évtizedben keltette fel a kutatók figyelmét.

1.5. Az egész életen át tartó tanulás szakirodalmi áttekintésének tanulságai

Az első fejezetben áttekintettük az egész életen át tartó tanulás kialakulásának hátterét, a koncepció fejlődésének irányait és pedagógiai gyakorlat szempontjából releváns tudományos megközelítéseket, majd kitértünk a paradigma alapozó szakaszára is.

A koncepció fejlődésében, és ezzel párhuzamban a neveléstudományi kutatásokban is azt láthattuk, hogy a fogalom komplexitása miatt annak definiálása nagyon sokrétű és ahány tudományterület megkísérelte értelmezni, annyi definíció is született a témában. A fogalom inter-, és transzdiszciplináris megközelítéseiben azonban fellelhetők konstans, pedagógiai elemek is, amelyeket a fogalom interpretációja szempontjából alapvetőnek tekintünk.

Az egész életen át tartó tanulás definícióinak és komponenseinek felvázolása során törekedtünk rámutatni az oktatáspolitikai dokumentumok és neveléstudományi munkák között húzódó párhuzamra, amellyel azt igazoltuk, hogy az oktatáspolitikai és tudományos megközelítések létjogosultsága egyaránt megalapozott a tudományos munkákban, hiszen, ha akadtak is eltérések ezek között, azok inkább egymást kiegészítő, mintsem egymásnak ellentmondó természetűek voltak. Az alapozó szakasz meghatározása megközelítőleg egységes a szakirodalomban (amennyiben úgy tekintjük, hogy a hazai köznevelés jellegzetességei miatt az óvodáskor is szerves része ennek). Ez alapján az értekezés során a 3-12 éves életkort tekintjük az élethosszig tartó tanulás első periódusának, amelynek jelentőségét az egyén jövője szempontjából az életkor fejlődéslélektani jellegzetességei is igazolnak.

A hazai köznevelési rendszer szabályozó dokumentumait áttekintve úgy találtuk, hogy a keretstratégiai célkitűzések (Magyarország Kormánya, 2014, 2020) és a LLL szemlélete szempontjából a NAT (2012, 2020) alkalmasabb dokumentumnak bizonyult az egész életen át tartó tanulás megalapozásának tantervi szintű szabályozására, mint az ÓNOAP (2012), azonban a hazai kutatások azt igazolják, hogy szakmai kompetenciák és infrastruktúra terén a gyakorlatban mégis az óvoda intézménye bizonyul sikeresebbnek az egyén élethosszig tartó tanulásának megalapozására (Harangi, 2002; Magyarország Kormánya, 2014).

Az egész életen át tartó tanulás tendenciáinak bemutatását követően kitértünk azokra a kutatómódszertani kihívásokra is, amelyeknek tanulsága mentén az értekezés kutatási stratégiáját felépítettük. A nemzetközi tendenciáknak megfelelően így a kutatásunkat a téma újszerűsége miatt kombinált kutatási stratégiával vizsgáljuk, amelyben a kérdőíves kikérdezés mellett megfigyelést, valamint interjú módszert alkalmaztunk a módszer-trianguláció jegyében.

2. AZ ÉRTEKEZÉS KUTATÁSMÓDSZERTANI BÁZISA

2.1. A kutatás relevanciája, koncepciója

A korábbi fejezetben bemutattuk, hogy az egész életen át tartó tanulás koncepciója hogyan fejlődött az 1970-es évektől napjainkig és hogyan vált alapvető elemévé az óvodás-, és kisiskoláskor.

A hazai és nemzetközi szakirodalmat áttekintve láthattuk, hogy a hazai keretstratégiákban, valamint a pedagógusképzés és a köznevelés dokumentumaiban is egyre nagyobb hangsúlyt kap a LLL megalapozásának igénye (ÓNOAP, 2012; NAT, 2012,2020; Takács, 2018). A szabályozás szintjén megnövekedett figyelem a LLL iránt azonban a pedagógia gyakorlatában nem tapasztalható, a pedagógusok módszertani segítséget a gyakorlati implementációban nem kapnak (Kálmán, 2009; Óhidy, 2006b). Emiatt szükséges, hogy a meglévő jó gyakorlatokat megismerjük és a későbbiekben azok megosztásával a pedagógiai tanítási-nevelési folyamatokba beépítsük azokat (Kálmán, 2009).

Kutatásunkkal tehát az imént említett űrt szeretnénk betölteni, hogy átfogó képet kaphassunk arról, hogyan vélekednek az óvodapedagógusok és tanítók az egész életen át tartó tanulás megalapozásáról óvodás és kisiskolás korban, valamint, hogy ennek érdekében milyen módszereket, eljárásokat alkalmaznak leggyakrabban.

Kutatásunk elméleti keretrendszerének alapjául a tanulás nemzetközi neveléstudományi kutatásokban népszerű folyamat-központú megközelítése szolgált, amelyen belül Klug és munkatársai (2014) munkája nyomán összesen nyolc faktort különítettünk el (5. ábra). A modell kis mértékben eltér a Klug-féle felosztástól, amelynek elsődleges oka a kutatás célcsoportjának jellegzetességeiben keresendő. Míg Klug és kutatócsoportja (2014) modelljükben az értékelés szintjén megjelölték az attribúciók, valamint a hivatkozási keret kategóriáját is, addig az óvodás-, és kisiskoláskori kutatás esetében a pilot kutatás eredményei alapján ez a két kategória kikerült a modellünkből. A nemzetközi szakirodalomban megismert LLL komponensek közül azonban fontosnak tartottuk, hogy a modellben helyet kapjon a digitális kompetencia fejlesztéséhez köthetően az IKT eszközök használata, valamint a támogató tanulási környezet, amelynek fontos aspektusa a szociális tanulási közeg is (Resnick, 1998; Molnár, 2015; Sahin et al., 2010; Selvi, 2011; Uzunbuyru & Hürsen, 2011; Lüftenegger et al., 2012; D. Molnár, 2014; Fáyné, Hódi & Kiss, 2016; Klug et al., 2016; Selcuk, Aydin & Cakmak 2018).

A kutatás kérdőíves vizsgálati fázisa során a megerősítő faktoranalízis alapján a támogató tanulási környezet a tanulási tevékenység szerves részeként, míg az IKT eszközök alkalmazása a tervezési fázis elemeként került a modellbe (5. ábra; 9. ábra). Ez utóbbi valószínűleg azzal indokolható, hogy a pedagógusok munkájában az IKT eszközök használata először a tervezés szintjén jelenik meg, és ettől függ, hogy a tanulásnak része lesz-e egyáltalán. Kutatásunk elméleti modelljét az 5. ábra összegzi.



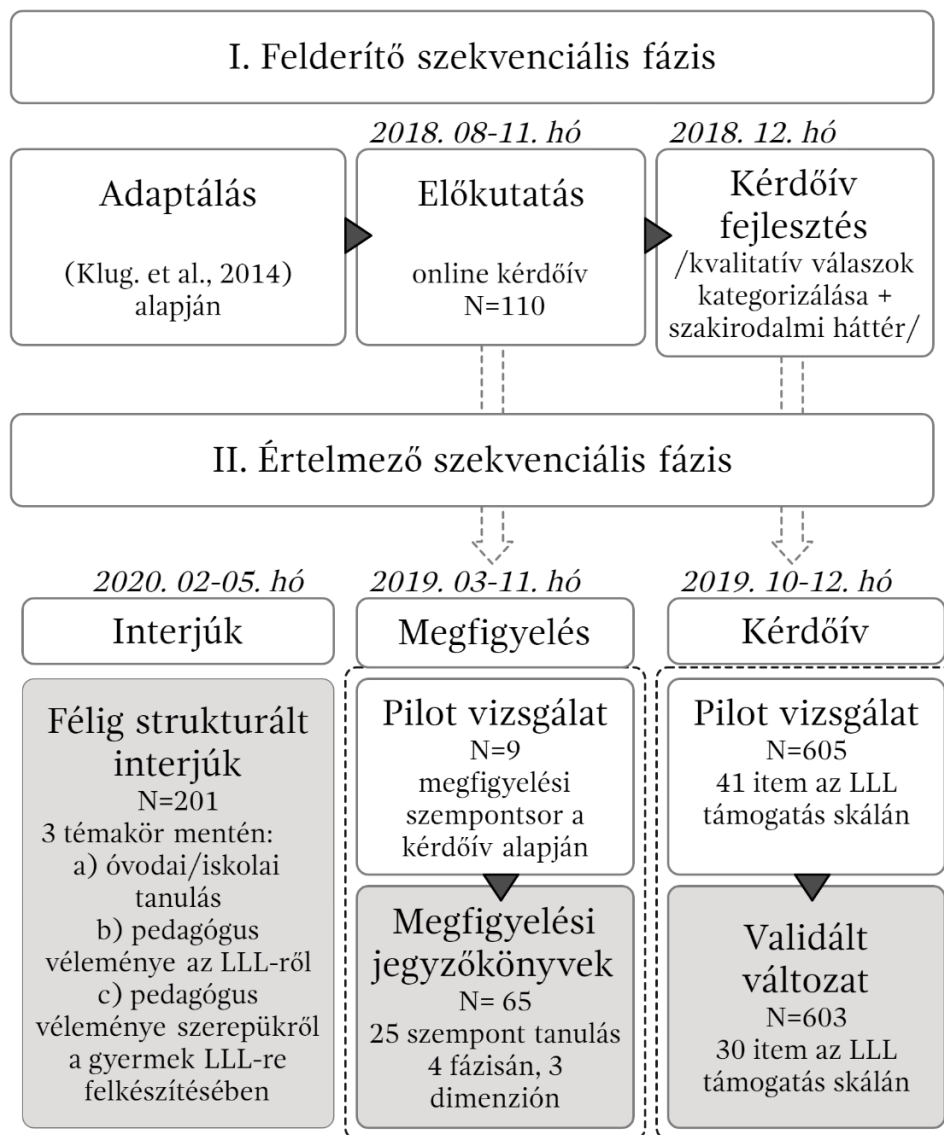
5. ábra A kutatás elméleti modellje (saját szerkesztés Klug et al., 2014 nyomán)

Az újabb kutatási trendek abba az irányba mutatnak, hogy az olyan komplex témákat, mint a LLL, szükséges több aspektusból kvalitatív és kvantitatív módszerekkel egyaránt megvizsgálni (Aspin & Chapman, 2000, Kálmán, 2009; Klug et al., 2014). Míg korábban a kvalitatív és kvantitatív kutatási irányzatok egymás ellentétének tekintették, egyre népszerűbb az a nézet, miszerint ezek kombinált kutatási stratégiákban nem egymásnak ellentmondó, hanem egymást kiegészítő kutatási módszereként is használhatóak (Adamson, 2005).

Kutatásunkban az egész életen át tartó tanulás megalapozását, valamint az azokkal kapcsolatos pedagógiai nézeteket kombinált kutatási módszerrel vizsgáljuk, amelyben a kvalitatív és kvantitatív módszerek együttes alkalmazása hivatott komplexebb képet nyújtani a jelenséggel kapcsolatban (kiegészítő jelleg), valamint a kutatás validitását erősíteni (trianguláció)(Hussein, 2009; Sántha, 2013; Géring, Király & Dén-Nagy, 2014; Carter et al., 2019). A triangulációs eljárásen belül kutatásunkban a módszer-trianguláció módszerek közötti [within method] megközelítése szerint járunk el, amelynek előnye, hogy a konvergens validitást és a külső validitást erősíti. A mintavétel során a megbízhatóságot az adat-trianguláció segítségével szándékoztuk erősíteni, amelynek eredményeképpen a három felmérésben három különböző mintát vizsgáltunk (Hussein, 2009).

2.2. A kutatás felépítése

Kombinált módszerű kutatásunk struktúráját tekintve egyaránt alkalmaztuk a felderítő, valamint az értelmező szekvenciális tervezés stratégiáját (Sántha, 2013; Géring, Király & Dén-Nagy, 2014) (6. ábra). A téma újszerűségének okán a nagymintás kutatások elvégzését megelőzően a felderítő szakaszban először egy kvalitatív eszközt dolgoztunk ki a jelenség mérésére, túlnyomórészt nyílt kérdésekkel, amelynek alapjául a Klug-féle interjústruktúra szolgált (1. melléklet).



6. ábra A kutatás fázisai

A kvalitatív előkutatás célja az volt, hogy megismerjük, milyen módszereket és eljárásokat alkalmaznak szívesen az óvodapedagógusok és tanítók az egész életen át tartó tanulás támogatásának egyes komponensein és fázisaiban az oktató-, nevelő munkájuk során. Az előkutatás szöveges válaszait a kvalitatív tartalomelemzés módszerével kulcsszavakban kódoltuk, majd azokat a szakirodalomból ismert LLL komponensekkel és elméleti modellünkkel (5. ábra) összevetve új kategóriákat hoztunk létre kérdőívfejlesztés céljából. Az így született kategóriákat használtuk fel a megfigyelési jegyzőkönyvek szempontsorának kidolgozásához, valamint a kérdőíves kutatás változóinak kidolgozásához is (6. ábra).

A megfigyelési jegyzőkönyvek kipróbálása összesen kilenc foglalkozáson való részvétel és megfigyelések rögzítése által történt, amelyben a kidolgozott szempontsor hasznosíthatóságát figyeltük, így alakítottuk ki a megfigyelési jegyzőkönyvek végleges változatát óvodapedagógusok és tanítók munkájának megfigyelésére a LLL támogatásában.

A kutatás értelmező szekvenciális fázisában már rendelkezésünkre állt az adaptált, majd továbbfejlesztett kérdőív, amelyet a triangulációban fő módszerként kezelünk az

óvodapedagógusok és tanítók nézeteinek és tevékenységének felmérésére az egész életen át tartó tanulásban való támogatás terén, ezt kiegészítendő és alátámasztandó született meg a pedagógusok LLL-ben való tevékenységét vizsgáló megfigyelési jegyzőkönyv és a LLL-nézeteiket feltáró interjú.

Az eredmények bemutatása során ezért az értelmező szekvenciális logika alapján az egyes kutatási kérdések megválaszolásában előbb a fő módszer, a kérdőív eredményeinek bemutatására vállalkozunk. Azért ezt a módszert tettük kutatásunk fókuszába, mert a három vizsgálati fázis közül egyedül ebben jelent (és jelenhetett) meg a nézetek és a tevékenység együttesen. A következőkben bemutatjuk a megfigyelési jegyzőkönyvek és interjúk eredményeit, párhuzamba vonva azokat a kérdőíves vizsgálat során tapasztaltakkal, és kitérve azokra az információkra is, amelyek kiegészítik a kvantitatív kutatási fázis során kapott eredményeket. Végül összevetjük az egyes módszerek által kapott eredményeket és rámutatunk az egymással konvergáló, valamint az egymást kiegészítő, esetenként egymásnak ellentmondó kutatási eredményekre is.

2.3. A kutatás célja, kutatási kérdései és hipotézisei

Kutatásunkban célul tűztük ki, hogy pedagógiai aspektusból megismerjük, hogyan járulnak hozzá az óvodapedagógusok és tanítók az egész életen át tartó tanulás óvodás-, és kisiskoláskori megalapozásához, valamint, hogy megtudjuk, hogyan gondolkodnak ezzel kapcsolatban. Távlati céljaink közé tartozik, hogy kutatási eredményeink felhasználásával lehetőséget kapjunk és teremtsünk azok visszaforgatására a pedagógiai gyakorlatba. Kutatási célunk elérése érdekében három különböző módszer kombinációját használtuk, melyek közül fő módszerünk a kérdőíves kikérdezés volt, amelyben egyaránt kitértünk a pedagógusok LLL támogatásában való tevékenységére és ezekkel kapcsolatos nézeteikre. A kérdőív tevékenységekkel kapcsolatos dimenzióját a megfigyelés módszerével támasztjuk alá és egészítjük ki, míg a nézeteket tartalmazó rész eredményeivel az interjúk kikérdezés eredményeit vetettük össze.

Kutatási célunk elérése érdekében a következő, összesen 5 kutatási kérdést állítottuk fel, amelyhez összesen 31 hipotézist társítottunk:

K1: Alkalmasak-e a kiválasztott eszközök a téma kutatására? (H_1 - H_2)

K2: Hogyan jelenik meg a pedagógusok *tevékenységében* a LLL szemlélet? (H_3 - H_{12})

K3: Hogyan jelenik meg a pedagógusok *nézeteiben* a LLL szemlélet? (H_{13} - H_{19})

K4: Hogyan függ össze a pedagógusok LLL szemlélete és tevékenysége? (H_{20} - H_{23})

K5: Van-e különbség az óvodapedagógusok és tanítók között az egész életen át tartó tanulás támogatásában? (H_{24} - H_{31})

Mivel a témában még nem született standardizált mérőeszköz hazai vagy nemzetközi szinten, ezért először arra a kérdésre szeretnénk volna választ kapni, hogy alkalmasak-e az általunk kiválasztott és kifejlesztett eszközök a terület kutatására (K1). Ehhez a kérdéshez két hipotézist állítottunk fel, amelyeket a következő táblázatban részletezünk (8. táblázat).

8. táblázat A kutatásban használt eszközök alkalmasságával kapcsolatos hipotézisek

Kutatási kérdés	Hipotézisek	Vizsgálat
K1: jószágmutatók	H ₁ A kérdőív reliabilitása és validitása megfelelő.	K
	H ₂ A trianguláció igazolja a három eszköz alkalmasságát: a kérdőív nézeteket érintő változóinak eredményei konvergálnak az interjú eredményeivel, a tevékenységet érintő változói pedig a megfigyelési jegyzőkönyvek változóival.	K, I, M

Jelmagyarázat: K= kérdőív, M= megfigyelés, I= interjú

Az első kérdéshez kapcsolódóan feltételeztük, hogy a kérdőív megbízhatósága és validitása megfelelő lesz a nemzetközi iránymutatásoknak (H₁), valamint, hogy a trianguláció segítségével egyaránt találunk egymást megerősítő és egymást kiegészítő eredményeket a módszerek között, amelyek között nem lesznek egymásnak ellentmondóak (H₂). A megbízhatóság és validitás tesztelésére az SPSS 25 és az AMOS szoftvereket használtuk a kvantitatív kutatási fázis esetén, míg a trianguláció a kvalitatív vizsgálataink érvényességét volt hivatott erősíteni. Az objektivitás növelése érdekében a megfigyelések és az interjúk lebonyolításához megfigyelőket és kérdezőbiztosokat kértünk fel, illetve az adattrianguláció is erősítette ennek biztosítását.

Második kutatási kérdésünk a pedagógusok élethosszig tartó tanulásban való támogatását érintette az óvodás és kisiskolás korú gyermekek körében (K2). Ezen kutatási kérdésen belül egyaránt állítottunk fel hipotéziseket az egész életen át tartó tanulás támogatásának komponensei (pl.: H₃, H₇, H₈), és a folyamatközpontú megközelítés egyes szakaszai mentén (pl.: H₄, H₁₀), de a formális-informális tengely (pl.: H₅, H₆) és a pedagógiai-pszichológia kutatások eredményei, valamint oktatáspolitikai dokumentumok iránymutatásai alapján is feltételeztünk bizonyos preferenciákat, összefüggéseket (pl.: H₉, H₁₂) az egész életen át tartó tanulás megalapozásában (9. táblázat).

A kutatási kérdéshez kapcsolódó hipotézisek alapjai az első fejezetben bemutatott neveléstudományi kutatások, az oktatáspolitikai dokumentumok és a köznevelés szabályozó dokumentumai voltak (lásd: 1. fejezet). Második kutatási kérdésünkhöz tartozó tíz hipotézisünk a 9. táblázatban olvasható.

9. táblázat A pedagógusok egész életen át tartó tanulással kapcsolatos támogató tevékenységét érintő hipotézisek

Kutatási kérdés	Hipotézisek	Vizsgálat
K2: Hogyan jelenik meg a pedagógusok tevékenységében a LLL szemlélet?	H ₃ Az egész életen át tartó tanulás alapozó szakaszában a pedagógusok a gyermekek tanulási motivációjára, érdeklődésük felkeltésére pozitívan ható módszereket és eljárásokat alkalmazzák leggyakrabban.	K
	H ₄ A tanulási szándék erősítésében a gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva kiemelkedő a tevékenységközpontú tanulási szemlélethez köthető módszerek és eljárások alkalmazása.	K, M
	H ₅ A nemformális tanulás támogatása nem jellemző az egész életen át tartó tanulás alapozó szakaszában.	K, M
	H ₆ A szervezett pedagógiai szituációk során ritkán kerül sor a spontán adódó tanulási lehetőség kihasználására.	M
	H ₇ Az óvodai és iskolai tanulásra kevésbé jellemző az induktív tanulási szemlélet, indirekt tanulási helyzeteket kisebb gyakorisággal alkalmazznak a pedagógusok.	K, M
	H ₈ A tanulóközpontú szemléletű, aktív tanulási formákat ritkán alkalmazzák a pedagógusok.	K, M
	H ₉ A szakmai tapasztalat mértéke hatással van a pedagógusok élethosszig tartó tanulással kapcsolatos tevékenységére.	K, M
	H ₁₀ A pedagógusok az egész életen át tartó tanulás megalapozása során a tanulás értékelési folyamataira fektetnek legkisebb hangsúlyt.	K, M
	H ₁₁ Az óvodai és iskolai tanulástámogató tevékenységen belül is észlelhetőek különbségek az egyes korcsoportok LLL-re való felkészítésében.	M
	H ₁₂ Azok a pedagógusok, akik a LLL támogatásában aktívabban, szignifikánsan több időt töltöttek tanulással, mint azok, akik kevésbé aktívak a LLL segítésében.	K

Jelmagyarázat: K= kérdőív; M= megfigyelés

A nemzetközi és hazai kutatások mentén feltételeztük, hogy az egész életen át tartó tanulásban hatékony induktív tanulást segítő módszerek és eljárások (H₇) és az aktív tanuláshoz köthető változók (H₈) átlagértékei és alkalmazásuk gyakorisága nem lesz kiemelkedő a teljes pedagógus mintán. Ugyanakkor úgy véltük, hogy a teljes támogatási tevékenységet meghatározza a pedagógus pályán eltöltött éveinek száma (H₉), valamint arra számítottunk, hogy a megfigyelések segítségével találunk különbséget az óvodai korcsoportok és az általános iskolai évfolyamok között is a LLL támogatásában (H₁₁).

Az óvodapedagógusok és tanítók LLL-el kapcsolatos nézeteit érintő, harmadik kutatási kérdésünk hipotéziseit a kérdőív ide köthető változóival, valamint az interjú válaszaival vizsgáljuk (10. táblázat). A neveléstudományi kutatások eredményei azt sugallják, hogy a pedagógusok vélekedése alapvetően pozitív az egész életen át tartó tanulással kapcsolatban (H₁₃), noha hazánkban a koncepciót nem a maximalista felfogás szerint értelmezik (H₁₆), így nem is érzik úgy, hogy az ő feladatuk lenne a gyermekek erre való felkészítése (H₁₄). Ennek ellenére szerepüket a gyermek általános fejlesztésében referencia személyként fontosnak tartják (H₁₅) (Nahalka, Kotschy, Lénárd, Szivák, Golnhofer, Réthy & Vámos, 1999, 41. o.).

Hursen (2014) kutatási eredményei alapján pedig azt feltételezzük, hogy a pedagógusok az élethosszig tartó tanulás alapozásában akkor éreznék magukat hatékonyabbnak, ha több

szakmai jellegű továbbképzésen vehetnének részt a témában (H₁₈). A pedagógusok élethosszig tartó tanulással kapcsolatos nézeteit tárgyaló hét hipotézisünket a következő, 10. táblázatban részletezzük.

10. táblázat A pedagógusok LLL nézeteivel kapcsolat hipotézisek

Kutatási kérdés	Hipotézisek	Vizsgálat
K3: Hogyan jelenik meg a pedagógusok nézeteiben a LLL szemlélet?	H ₁₃ A pedagógusok nézetrendszere az egész életen át tartó tanulással kapcsolatban alapvetően pozitív.	I
	H ₁₄ Az óvodapedagógusok és tanítók úgy vélik, hogy nem az ő feladatuk a gyermekek egész életen át tartó tanulásra való felkészítése.	K, I
	H ₁₅ A megkérdezett pedagógusok fontosnak tartják példaadó szerepüket a gyermekek általános fejlesztésében, szemléletformálásában.	I
	H ₁₆ A pedagógusok felfogásában az egész életen át tartó tanulás egydimenziós értelmezése jelenik meg.	K, I
	H ₁₇ A szakmai tapasztalat mértéke hatással van a pedagógusok élethosszig tartó tanulással és annak támogatásával kapcsolatos nézeteire.	K, I
	H ₁₈ A pedagógusok úgy vélik, hogy LLL-támogató tevékenységükben akkor lennének hatékonyabbak, ha több szakmai továbbképzés állna rendelkezésükre a témában.	K
	H ₁₉ Szignifikáns különbség mutatható ki a LLL támogatásához elvárt ösztönzők tekintetében azon pedagógusok között, akik úgy vélik, hogy az egész életen át tartó tanulás megalapozása már saját intézményük szintjén fontos feladat, és azok között, akik nem érzik magukénak a feladatot.	K

Jelmagyarázat: K= kérdőív, I= interjú

A nemzetközi és hazai szakirodalom is kiemeli, hogy a pedagógusok gyakorlati tevékenységét nagy mértékben meghatározzák nézeteik (Nahalka et al., 1999; Falus, 2001; Hercz, 2002, 2019b; Iuga-Gombos, 2019). A hazai pedagógus-gondolkodás kutatás meghatározó elmélete Schön (1983) nevéhez köthető, aki a pedagógiai gondolkodásban a tudás és gyakorlat kapcsolatára helyezi a hangsúlyt (Hercz, 2002, 2007a).

Ez alapján feltételezzük, hogy azok a pedagógusok, akik fontosnak tartják szerepüket az egész életen át tartó tanulás megalapozásában, tevékenységükben is gyakrabban alkalmaznak olyan módszereket és eljárásokat, amelyben tanulóik LLL-szemléletét formálhatják (H₂₂) (11. táblázat). Ugyanakkor feltételezzük, hogy az alkalmazási hajlandóság rendszerint magasabb, mint amilyen gyakran ténylegesen alkalmazzák ezeket (H₂₀), amely alól az IKT eszközök használata lesz kivétel, elsősorban az óvodapedagógusok körében (Fáyné, Hódi & Kiss, 2016) (H₂₁, H₂₆).

Nahalka és munkatársai (1999) rámutattak arra, hogy bár a pedagógusok gondolkodásában megfigyelhető egy koherens rendszer nézeteiket illetően, azonban a pedagógiai gyakorlatukban már nem jellemző ez a következetesség. Erre és a nemzetközi neveléstudományi kutatások eredményeire alapozva feltételezünk egyfajta kettősséget az egész életen át tartó tanulás támogatásában a nézetek és a pedagógus saját felelősségérzete között (pl.: H₁₄ és H₁₅ esetében). A pedagógiai gyakorlat és nézetrendszer összehasonlítását a H₂₀₋₂₃ hipotézisekben tárgyaltuk, amelyeket a 11. táblázatban részleteztünk.

11. táblázat A pedagógusok nézetei és tevékenysége közötti különbségekkel kapcsolatos hipotézisek

Kutatási kérdés	Hipotézisek	Vizsgálat
K4: Van-e összefüggés a pedagógusok LLL szemlélete és tevékenysége között?	H ₂₀ Szignifikáns különbség van a LLL támogatásában alkalmazott egyes módszerek és eljárások alkalmazásának gyakorisága és annak megítélése között.	K
	H ₂₁ Az IKT eszközök használatára való hajlandóság alacsony a pedagógusok körében és ritkán is alkalmazzák ezeket az eszközöket a gyermekekkel.	K
	H ₂₂ Szignifikáns különbség mutatható ki a LLL támogatásában azon pedagógusok között, akik nagyobb jelentőséget tulajdonítanak saját szakmájuknak a LLL megalapozásában és azok között, akik nem értékeli magasan saját szakmájuk jelentőségét ebben.	K
	H ₂₃ Azok a pedagógusok, akik a LLL támogatásában aktívabbak, a LLL-re ható tényezőket komplexebben ítélik meg, míg a LLL támogatásában kevésbé aktív pedagógusok inkább az egydimenziós felfogásba illő tényezőket tartják jelentősnek az egyén egész életén át tartó tanulásában.	K

Jelmagyarázat: K= kérdőív

Kutatásunkban fontosnak tartjuk, hogy összehasonlítsuk, különbözik-e a LLL megalapozása óvodás-, és kisiskoláskorban pedagógiai aspektusból, és ha igen, milyen különbségeket találunk (K5) (12. táblázat).

Az életkori sajátosságok és a szakirodalom eredményei alapján feltételezzük, hogy az óvodáskori és kisiskoláskori LLL-t támogató tevékenység bizonyos mértékben eltér egymástól. Az óvodáskorra jellemző manipulációs tevékenységek (H₂₈), játékoság és spontaneitás következtében feltételeztük, hogy ebben az életkorban a motivációhoz köthető módszerek hangsúlyosabbak lesznek, mint az iskolai nevelés során (H₂₄), azonban a tanulási motiváció segítségen belül is vélünk eltérést a két részminta között az életkori sajátosságok figyelembevétele miatt (H₂₇).

Ugyanakkor azt feltételezzük, hogy a tanulás tanításához, az önszabályozás megalapozásához inkább az iskolai nevelés tesz hozzá többet a szabályozó dokumentumok elemzése alapján (H₂₅). Részben a fogalom pontos ismeretének hiánya miatt, részben pedig arra alapozva, hogy a különböző stakeholderek egymás munkájába kevésbé látnak bele, azt is feltételeztük, hogy az óvodapedagógusok és tanítók vélhetően egymásra hárítják a megalapozás felelősségét (H₂₉, H₃₀) (Takács, 2018). Az óvodapedagógusok és tanítók részmintáit összehasonlító hipotéziseinket a 12. táblázatban fejtjük ki.

12. táblázat Az óvodapedagógusok és tanítók közötti különbségeket feltételező hipotézisek

Kutatási kérdés	Hipotézis	Vizsgálat
K5: Van-e különbség az óvodapedagógusok és tanítók között az egész életen át tartó tanulás támogatásában?	H ₂₄ Az óvodapedagógusok nagyobb hangsúlyt fektetnek tevékenységeikben a motiváció megteremtésére, mint a tanítók.	K, M
	H ₂₅ A tanítók az önszabályozó tanulás terén nagyobb mértékben segítik a gyermekeket, mint az óvodapedagógusok.	K, M
	H ₂₆ Az óvodapedagógusok lényegesen ritkábban alkalmaznak IKT eszközöket, mint a tanítók.	K, M
	H ₂₇ Míg óvodában jellemzőbb a külső motiváció (pl.: pozitív megerősítés), általános iskolában inkább a belső motiváció fejlesztése kerül előtérbe (pl.: élményalapú tanulás, saját érdeklődésen alapuló tanulás).	K
	H ₂₈ Az óvodai tanulásban nagyobb szerepet játszanak a manipulációs tevékenységek, ezért nagyobb hangsúlyt kapnak az eszközök itt, mint a tanítók munkájában.	K
	H ₂₉ Az óvodapedagógusok úgy gondolják, hogy a tanítók szerepe hangsúlyosabb az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésben.	K, I
	H ₃₀ A tanítók úgy gondolják, hogy az óvodapedagógusok szerepe hangsúlyosabb az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésben.	K, I
	H ₃₁ Míg az óvodai tanulástámogatás során a gyermekek inkább memorizálást segítő tanulási technikákat alkalmaznak, addig általános iskolában értelemgazdag tanulást segítő technikákat sajátítanak el a gyermekek.	M

Jelmagyarázat: K= kérdőív, M= megfigyelés, I= interjú

2.4. Az empirikus vizsgálatban alkalmazott kutatási módszerek

A következő részfejezetekben bemutatjuk a kutatás során alkalmazott egyes módszereket, az eszközök sajátosságait, valamint a minták főbb jellemzőit és az adatfelvétel módját az egyes kutatási fázisokban. Az értelmező szekvenciális logika mentén a módszerek bemutatását a fő módszerünk, a kérdőíves kikérdezés részletezésével kezdjük, majd ezt követően a megfigyelés és az interjú vizsgálat bemutatása következik.

A részfejezetekben először minden esetben az eszköz jellemzésére kerül sor (2.4.1, 2.4.2. és 2.4.3. részfejezetek), majd ezt követően térünk rá a mintavétel módszereire, valamint a minta sajátosságaira és végül az adatelemzés módjára.

A következő táblázat összegezve szemlélteti az egyes módszerek szerepét a kutatáson belül, valamint a főbb strukturálási alapot, amely alapján az összehasonlító elemzés megtörténhet (13. táblázat).

13. táblázat A kutatásban használt eszközök jellemzői

minta	Kérdőív		Megfigyelés		Interjú	
	N _T =386	N _Ó =216	N _T =29	N _Ó =36	N _T =77	N _Ó =124
funkció	tevékenység és nézetek		tevékenység		nézetek	
adatfelvétel módja	online		személyes /megfigyelők/		személyes /kérdőbiztosok/	
ideje	2019. 10-12. hó		2019. 03-11. hó		2020. 02-05. hó	
struktúra	a) tanulási szándék b) tervezési fázis c) tanulási tevékenység d) értékelési fázis		a) tanuláshoz való pozitív viszony b) tanulás tervezése c) tanulás alatt d) tanulás után		a) óvodai/iskolai tanulás b) pedagógus véleménye a LLL-ről c) pedagógus véleménye saját szerepéről a gyermekek fejlesztésében	
adatelemzés	SPSS 25; AMOS		Atlas.ti 9		Atlas.ti 9	

Jelmagyarázat: N_T= tanítói részminta; N_Ó= óvodapedagógusi részminta

A kérdőív és a megfigyelés esetében a struktúrákat eleve összehasonlítható módon építettük fel, az interjú esetében azonban nem szerettük volna korlátok közé szorítani az alanyokat, ezért a kérdőív és megfigyelés során is alkalmazott struktúra az interjúk deduktív elemzésében fog visszaköszönni, ezzel biztosítva az eredmények összehasonlíthatóságát (Krippendorff et al., 1995).

A kiküldött kérdőívben további két skála is szerepelt eredetileg, azonban ezek nem kerültek felhasználásra a disszertációban, így a későbbiekben ezeket nem vesszük figyelembe a kérdőív elemzése és jellemzése során. Az egyik ilyen alskálánk a pedagógus attitűd skála volt 14 változóval, a másik pedig a pedagógus saját LLL-jét vizsgáló skála 19 változóval. Az alskálák elhagyása mellett hosszas mérlegelés után döntöttünk. Ennek oka egyrészt abban volt, hogy meglehetősen hosszú volt a kérdőív ezekkel együtt, ami a kitöltési hajlandóságnak nem tett jót. Másrészt pedig azért döntöttünk ezek mellőzése mellett, mert ezek a pedagógusra vonatkozó skálák voltak (pedagógusi LLL és pedagógusi attitűd az LLL felé), ami sokkal nagyobb, komplexebb kutatás lett volna, terjedelmében pedig már nem fért bele a dolgozatba a pedagógusi LLL is; noha a későbbiekben ígéretes terület lehet az ezekkel való összefüggés megvizsgálása. A megbízhatósági mutatók ugyanakkor ezeken a skálakon összességében jók voltak, de a pedagógusi LLL-skála alskálái például már nem voltak elfogadhatóak önmagukban.

A következőkben részletesen bemutatjuk az egyes módszerek alkalmazásának körülményeit, amely során kitérünk az adatfelvétel módjára és az egyes módszerek mintáinak jellemzőire is.

2.4.1. A pedagógusok tevékenységének és nézeteinek vizsgálata kérdőívvel

Kutatásunk fő módszere, a kérdőív alkalmazása mellett számos érv szólt azon kívül, hogy az adaptálás alapjául szolgáló tanulmány (Klug et al., 2014) is javasolja, hogy a jelenséget kvantitatív módon, kérdőívvel is érdemes megvizsgálni.

Az online kérdőíves felmérés egyértelmű előnye volt a kutatásunk szempontjából, hogy az adatfelvétel specifikusan, az általunk véletlenszerűen kiválasztott intézmények részére

könnyen és gyorsan megoldható volt, a kérdezőbiztosi torzítás esélye nem lépett fel (Kontra, 2011), valamint a válaszadási hajlandóságot is növeli az online forma, hiszen a válaszadók számára a kitöltés rugalmasabb és kényelmesebb, mintha papíralapon kellene megválaszolniuk és visszaküldeniük kérdéseinket. Az adatok kódolása és tisztítása szintén könnyebben kivitelezhető ebben a formában, hiszen az online felület által generált adathalmaz már eleve rendelkezésünkre állt, nem fordulhatott elő kódolási hiba (Wright, 2005). A módszer alkalmazásának korlátai között szerepel az önbevallásos jelleg torzító hatása (hamis adatok, megfelelési kényszer), amelyet a későbbiekben a triangulációval szeretnénk minimalizálni.

Vizsgálatunk fő kutatási módszereként először a kérdőív adaptálásának folyamatát mutatjuk be röviden, amelynek eredményeképpen a nagymintás mérésben használatos eszközt fejlesztettük ki.

2.4.1.1. A kérdőívfejlesztés folyamata – a kutatás felderítő szekvenciális fázisa

Kutatásunk szempontjából kulcsfontosságú szakasz volt a kérdőív kifejlesztése, mert a későbbiekben az így létrehozott komponensek lettek a kérdőív változóinak, a szelektív megfigyelési jegyzőkönyv szempontjainak, valamint az interjúk elemzési szempontjainak az alapjai is (10. ábra).

A nemzetközi és hazai szakirodalom áttanulmányozása után Klug és munkatársai (2014) interjústruktúráját találtuk alkalmasnak arra, hogy kérdőív formájában adaptáljuk, amelyben törekedtünk hűek maradni a szerzők által folytatott eljáráshoz. Az adaptálási folyamat a struktúra fordításával kezdődött, amelyhez szakfordító és pedagógiai szakértő segítségét kértük (2. és 3. mellékletek). Miután a lefordított szövegeket az óvodáskori és kisiskoláskori nevelésnek megfelelően módosítottuk, a prediktív és tartalmi validitás erősítése érdekében szakértőket vontunk be a kidolgozott kérdőív véglegesítése érdekében. A szakértői véleményezés [*specialist's view*] kritériumai a következők voltak:

- a) értelmezhetőség
- b) aktualitás
- c) holisztikus benyomás a teljes kérdőívre vonatkozóan

A szakértő véleményezést követő néhány módosítással a kérdőív végül a Klug-féle modell alapján 8 faktorral került kiküldésre online platformon összesen 110 pedagógusnak ($N_0=51$; $N_T=59$) (1. melléklet). Ezek a következők voltak: 1) motiváció, 2) énhatékonyság, 3) tervezés, önszabályozás, 4) tanulási stratégiák, tanulás tanítása, 5) reflexió, 6) attribúciók, 7) monitorozás, 8) értékelés. A 8 faktor mindegyike a következő elemekből állt:

- (1) mikor szükséges az adott komponens fejlesztését elkezdeni (feleletválasztós)
- (2) fontossága óvodában (intenzitás-skála)
- (3) fontossága általános iskolában (intenzitás-skála)
- (4) fejlesztésének módja (rövid nyílt válasz)
- (5) a (4)-ben említett módszerek, eljárások alkalmazásának gyakorisága (intenzitás-skála)

Az előmérés kérdőívének kvantitatív részeit megvizsgálva azt találtuk, hogy az egyes alskálák alapvetően megbízhatóak, egyedül az attribúciók terén bizonyult kissé alacsonyabbnak a Cronbach- α értéke (0,639), amely társadalomtudományi kutatások esetében még elfogadhatónak tekinthető (George & Mallery, 2003; Perry et al., 2004; Ursachi, Horodnic & Zait., 2015). A kvalitatív tartalomelemzés eredményeivel együtt értelmezve azonban úgy ítéltük

meg, hogy az attribúciók faktor értelmezése túlzottan összemosódik a pedagógusok gondolkodásában az értékelés és az énhatékonyság kategóriáival, így ezt a faktort a kérdőívfejlesztés további szakaszában elhagytuk.

14. táblázat Az előmérésben használt kérdőív megbízhatósági adatai

Alskála	Változók száma	Megbízhatóság (Cron- α)
Motiváció	4	0,754
Énhatékonyság	4	0,754
Tervezés	4	0,913
Tanulási stratégiák	4	0,724
Monitorozás	4	0,810
Attribúciók	4	0,639
Reflexió	4	0,703
Értékelés	4	0,867
Teljes skála	31	0,844

A megbízhatósági adatok mellett a feltáró faktoranalízis is igazolta a 8-faktoros modell helyességét (14. táblázat). A faktoranalízis során a KMO értéke 0,720 lett (Chi-Square: 3317,661; $p=0,00$), a modell pedig a teljes variancia 75,611%-át magyarázta.

Az előmérés adatainak elemzése során a nyílt végű kérdések adatait a kvalitatív tartalomelemzés módszerével dolgoztuk fel, majd kódolás segítségével számszerűsíthetővé tettük, amelyben a nemzetközi szakirodalomban megjelölt LLL-komponensekre alapoztuk a kódok kialakítását⁹. A kérdőívfejlesztés következő lépésében az ötfokú intenzitás-skálák megmaradtak a 8-faktoros felosztásban, amelyekben a kvalitatív tartalomelemzés eredményei és a szakirodalom áttekintése alapján kis módosítás történt, így új elemként került be az IKT eszközök használata, valamint a támogató tanulási környezet, és összevonásra került a monitorozás és értékelés kategóriája (5. ábra).

A kérdőív támogatási skálája ezt követően 41 változóból állt, amelyek közé egy szakértői fókuszcsoporthoz megbeszélés alapján olyan változók is bekerültek, amelyek alapvetően a hagyományos oktatási forma jellemzői, pl.: frontális tanulás, memoriter, versengés.

A kérdőívet összesen 605 pedagógus töltötte ki online formában, így a mintaelemszám alkalmassá tette a kérdőívet a megbízhatóság és validitás vizsgálatára. A validálási folyamat során megtörtént az adatbázis tisztítása, amelyben az outlier [kilógó] esetek törlésre kerültek, valamint 11 változót kizártunk a skálából a gyenge faktorsúly (kooperatív tanulás, dekoráció,

⁹ A kvalitatív tartalomelemzés folyamatáról és eredményeiről bővebben a következő publikációkban írunk: Takács, N. (2019a). Az élethosszig tartó tanulás megalapozása óvodás és kisiskolás korban. *Gyermeknevelés: Online Tudományos Folyóirat*, 7(2), 156–169.

Takács, N. (2019b). Kindergarten teachers' and primary teachers' good practices for the foundation of LLL. In *4th International Conference on Teacher Education (INCTE). Proceedings* (pp. 649–661).

Takács, N. (2019c). Views of primary school and kindergarten teacher students about lifelong learning. In *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju* (pp. 67–81).

negatív élmények, új módszerek), a korreláció hiánya miatti alkalmatlanság (frontális, magyarázat, jutalmak, tanulási technikák, versengés) és a megbízhatóság torzítása miatt (memoriter, hibák tudatosítása). A kizárt változók (a kooperáció és tanulási technikák tanítása kivételével) a hagyományos tanulási-, tanítása eljárás részei, így elhagyásukat indokoltnak tartottuk. Ezt követően a kérdőív 603 fő kitöltővel ($N_T=386$, $N_0=386$) és a támogatás skálán összesen 8 faktorba rendezve 30 változóval nyerte el végleges formáját, amelynek struktúráját a következő táblázatban szemléltetjük (

15. táblázat) (4. melléklet).

15. táblázat Az egész életen át tartó tanulás támogatását vizsgáló kérdőív struktúrája

Kérdőív struktúrája				Változók száma	Válaszadás
Az egész életen át tartó tanulás támogatása	Háttérkérdések			7	egyszeres választás, szöveges válasz
	-nem				
	-kor				
	-szakmai tapasztalat				
	-településtípus				
	-megye				
	-végzettség				
	-tanulás alapképzésen felül			9	ötfokú intenzitáskála
	befolyásoló tényezők a LLL alapozásában				
	Tanulási szándék	érdeklődés felkeltése	érdeklődés felkeltése-nézet	6+6	ötfokú intenzitáskála (1-soha ... 5-minden lehetséges alkalommal)
		énhatékonyság	énhatékonyság-nézet	5+5	
	Tervezési fázis	tervezés, önszabályozás	tervezés, önszabályozás-nézet	3+3	
		IKT használat	IKT használat-nézet	2+2	
	Tanulási tevékenység	tanulás tanítása	tanulás tanítása-nézet	4+4	
		támogató tanulási környezet	támogató tanulási környezet-nézet	5+5	
		Értékelési fázis	monitorozás, visszacsatolás	monitorozás, visszacsatolás-nézet	
	reflexió		reflexió-nézet	3+3	
	LLL támogatásban való hatékonyság növelése			7	

2.4.1.2. A nagymintás mérés adatfelvétele és a minta jellemzői

A lehetőségek mérlegelését követően a kérdőív kidolgozásához a [Jotform](#) kérdőív-szerkesztő felületét használtuk, mert az interneten fellelhető online felületek között egyedül ez a program rendelkezett többszörös mátrix típusú kérdések létrehozására alkalmas programozási opcióval, ami a LLL komponensek tevékenység-nézet dimenzióinak ötfokú intenzitáskálán történő értékeléséhez praktikus volt.

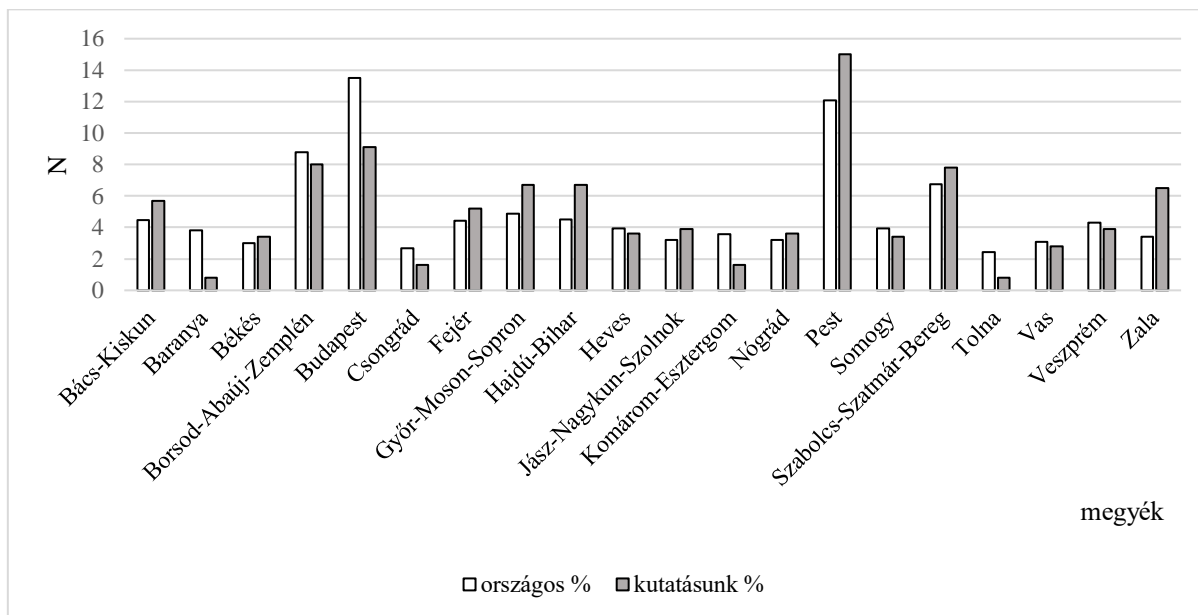
A kérdőíves kutatás során a szakértői mintavétel segítségével kerestünk meg összesen 2710 intézményvezetőt e-mailes formában, akiket véletlenszerűen választottunk ki az Oktatási

Hivatal oldalán elérhető köznevelési intézmények jegyzekéből.¹⁰ A szakértői mintavételezés hatalmas előnyét abban láttuk, hogy direkt módon azokhoz a személyekhez juttathattuk el általa kérdőívünket, akiknek szántuk, és nem merülhetett fel annak esélye, hogy esetleg nem kompetens személy tölti ki azt – szemben például a népszerű online platformokon történő megosztásokkal, amelyek során nem tudjuk kontrollálni, hogy valóban a célszemélyek töltik-e ki a megosztott űrlapot.

A kiküldés során intézményvezetőket arra kértük, hogy továbbítsák kérdőívünket az intézményben dolgozó pedagógusok felé (5. melléklet). Megkeresésünkre mindössze 605 kitöltés érkezett, amely az adatbázis tisztítását követően 603 főre csökkent. Úgy gondoljuk, hogy az alacsony válaszadási hajlandóság valószínűsíthetően a kérdőív terjedelme és e-mailben történő megkeresés személytelensége miatt is történhetett.

A minta jellemzőit illetően összességében elmondható, hogy a reprezentativitást nem érte el a kutatás mintája, azonban mind a nemek, mind a területi eloszlás terén ahhoz közeli értékeket kaptunk. A megkérdezett pedagógusok 100%-a volt nő kutatásunk óvodapedagógus részmintájában ($N_o=216$), ami az országos 99,58%-os arány mellett nem volt meglepő eredmény. Hasonlóan közeli arányokat kaptunk a nemek esetében a tanítók ($N_T=386$) részmintáján is, amelyben a kutatásunk 86,3 százalékát tették ki a nők, míg az országos átlag 86,06%¹¹.

A területi eloszlás kérdésében alapvetően azt láthatjuk, hogy bár az ország minden megyéjéből érkeztek kitöltések a kérdőíves vizsgálatban, a reprezentativitás szintjét mégsem érik el az arányok, mert vannak a mintában alulreprezentált és felülreprezentált megyék is. Ezeket az arányokat a 7. ábráról olvashatjuk le (7. ábra).



7. ábra A kérdőíves kutatás mintájának területi eloszlása az országos eloszláshoz viszonyítva.

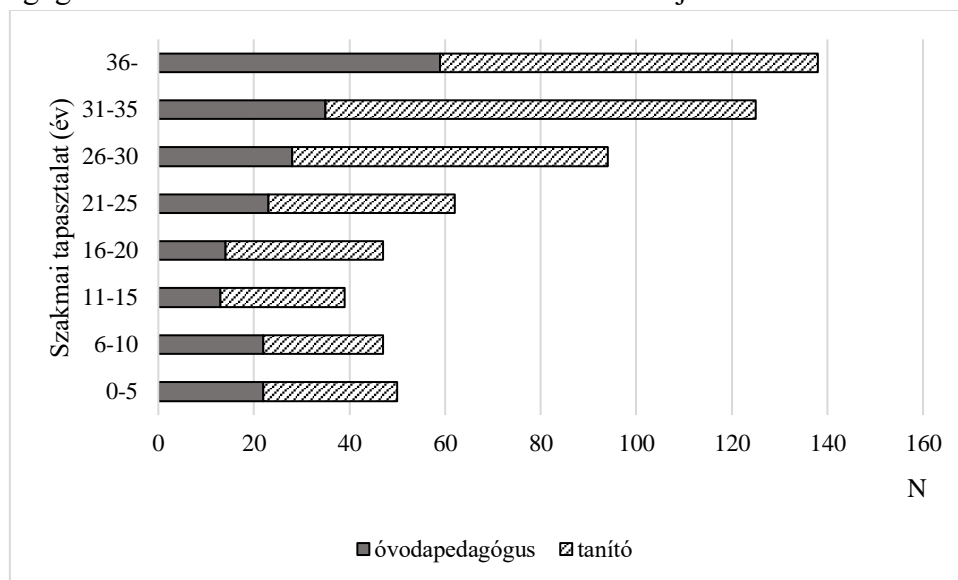
Az országos átlaghoz képest lényegesen nagyobb arányban töltötték ki kérdőívünket a Pest megyei ($F^{(o)}=12,1$; $F^{(k)}=15$) és Zala megyei ($F^{(o)}=3,4$; $F^{(k)}=6,5$) pedagógusok,

¹⁰ Forrás: <https://www.oktatasi.hu/koznevelas/kozterdekuadatok>

¹¹ Az értekezés megírásakor az elérhető legfrissebb adatok az OH honlapján a 2019/2020-as tanév adatai

ugyanakkor Budapesten belül ($F^{(\%)}_O=13,5$; $F^{(\%)}_K=9,1$), Baranya megyében ($F^{(\%)}_O=3,8$; $F^{(\%)}_K=0,8$) és Komárom-Esztergom megyében ($F^{(\%)}_O=3,5$; $F^{(\%)}_K=1,6$) is jóval az országos arányok alatti számosságban töltötték ki a kérdőívet. Az óvodapedagógusok átlagosan 25,097 év tapasztalattal, míg a tanítók 26,145 év tapasztalattal rendelkeznek a szakmájukban.

A kutatásban résztvevő pedagógusok pályán töltött éveinek számát a teljes mintán óvodapedagógus és tanító részmintákra osztva a 8. ábra mutatja.



8. ábra Szakmai tapasztalat szerinti eloszlás az óvodapedagógus és tanító részmintán

A 8. ábra alapján látható, hogy a kérdőívet nagyobb arányban töltötték ki olyan óvodapedagógusok és tanítók, akik hosszabb ideje, legalább 20 éve a pályán vannak. A minta ezen jellemzője azonban cáfolja az internetes kérdőíves vizsgálatok azon korlátait, miszerint inkább a fiatalabb korosztály vállalkozik online felmérésekben részt venni (Wright, 2005). Ennek oka elsősorban az lehet, hogy a mintavétel szakértői mintavétel volt és specifikusan kerestük fel az intézményeket, így azokban az óvodákban és iskolákban, ahol az intézményvezető megosztotta a dolgozókkal a kérdőív elérhetőségét, az országos szinten is jellemző arányok jelentek meg inkább a szakmai tapasztalat tekintetében (ez pedig visszavezethető az „előregedő pedagógustársadalom” jelenségére) (Bús, 2018).

2.4.1.3. A kérdőív pszichometriai jellemzői

Ebben a részfejezetben a kérdőív LLL-támogatás-skálájának megbízhatóságát (Cronbach- α) és konstruktum-validitását (EFA, CFA, modell illeszkedési értékek) tárgyaljuk mind a nézetek, mind a tevékenységek szintjén.

Az SPSS szoftver segítségével feltáró (EFA), majd az AMOS szoftver segítségével megerősítő (CFA) faktoranalízist végeztünk a pedagógusok LLL-támogatáshoz kapcsolódó tevékenységét (30 változó), valamint nézeteit (30 változó) illetően. A feltáró faktoranalízis igazolta a 8 faktoros modellt a tevékenységek szintjén ($KMO=0,927$; Khi-négyzet $p=0,000$), amely szerint a modell a teljes variancia 61,44%-át magyarázza. Ez egyértelműen megfelel a nemzetközi iránymutatásoknak, amelyek szerint a társadalomtudományi kutatásokban 50% felett elfogadható egy modell magyarázó értéke (Peterson, 2000; Hursen, 2016). Mivel a

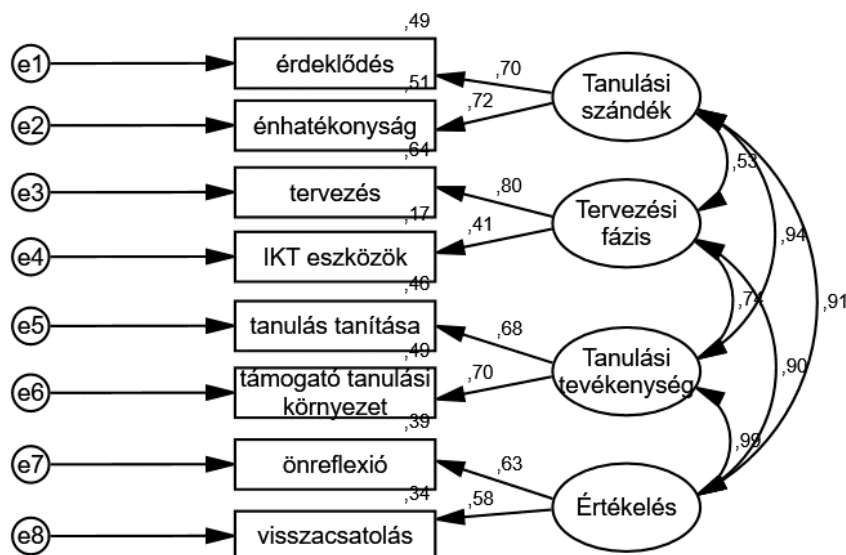
faktorsúlyok is megfelelőnek bizonyultak (Field, 2018), ezért a feltárt modellt alkalmasnak találtuk a megerősítő faktoranalízis elvégzésére mindkét dimenzión (10. ábra, 6. melléklet). A kérdőív nézet-, és támogatási tevékenység skálája egyaránt megbízhatónak bizonyult mind a nyolc faktor, és a folyamatközpontú négy-fázisú felosztás mentén (16. táblázat).

16. táblázat A kérdőív támogatás skálájának megbízhatósági adatai

NÉZETEK		Faktorok		TEVÉKENYSÉG	
Cron- α	folyamat- központú	Cron- α	(változók, db)	Cron- α	folyamat- központú
0,819	Tanulási szándék	0,784	érdeklődés felkeltése (6)	0,812	Tanulási szándék
		0,728	énhatékonyság erősítése (5)	0,751	
0,761	Tervezési fázis	0,738	tervezés, önszabályozás (3)	0,711	Tervezési fázis
		0,675	IKT eszközök használata (2)	0,674	
0,783	Tanulási tevékenység	0,706	tanulás tanítása (4)	0,701	Tanulási tevékenység
		0,686	támogató tanulási környezet (5)	0,701	
0,727	Értékelési fázis	0,728	monítorozás, visszacsatolás (2)	0,726	Értékelési fázis
		0,759	reflexió (3)	0,775	
Nézetek megbízhatósága: ,895 Tevékenység megbízhatósága: 0,912 (30 változó) (30 változó)					
Teljes skála megbízhatósága: Cron- α : 0.932 (60 változó)					

Megi.: A Cronbach- α értéke 0,6 felett kis itemszámú skálák esetén (2-5) elfogadható, 0,7 minden esetben elfogadható, 0,8-tól jónak számít (George & Mallery, 2003; Perry et al., 2004; Ursachi, Horodnic & Zait., 2015)

Fontosnak tartottuk, hogy mind a két megközelítés mentén megvizsgáljuk a kérdőív jószágmutatóit (ahogyan Klug és mtsai. is tették), hiszen a hipotéziseink teszteléséhez mindkét felosztáson belül végzünk összehasonlító és összefüggés-vizsgálatokat. A következő, 9. ábra a folyamatközpontú modell megerősítő faktor-elemzését szemlélteti.

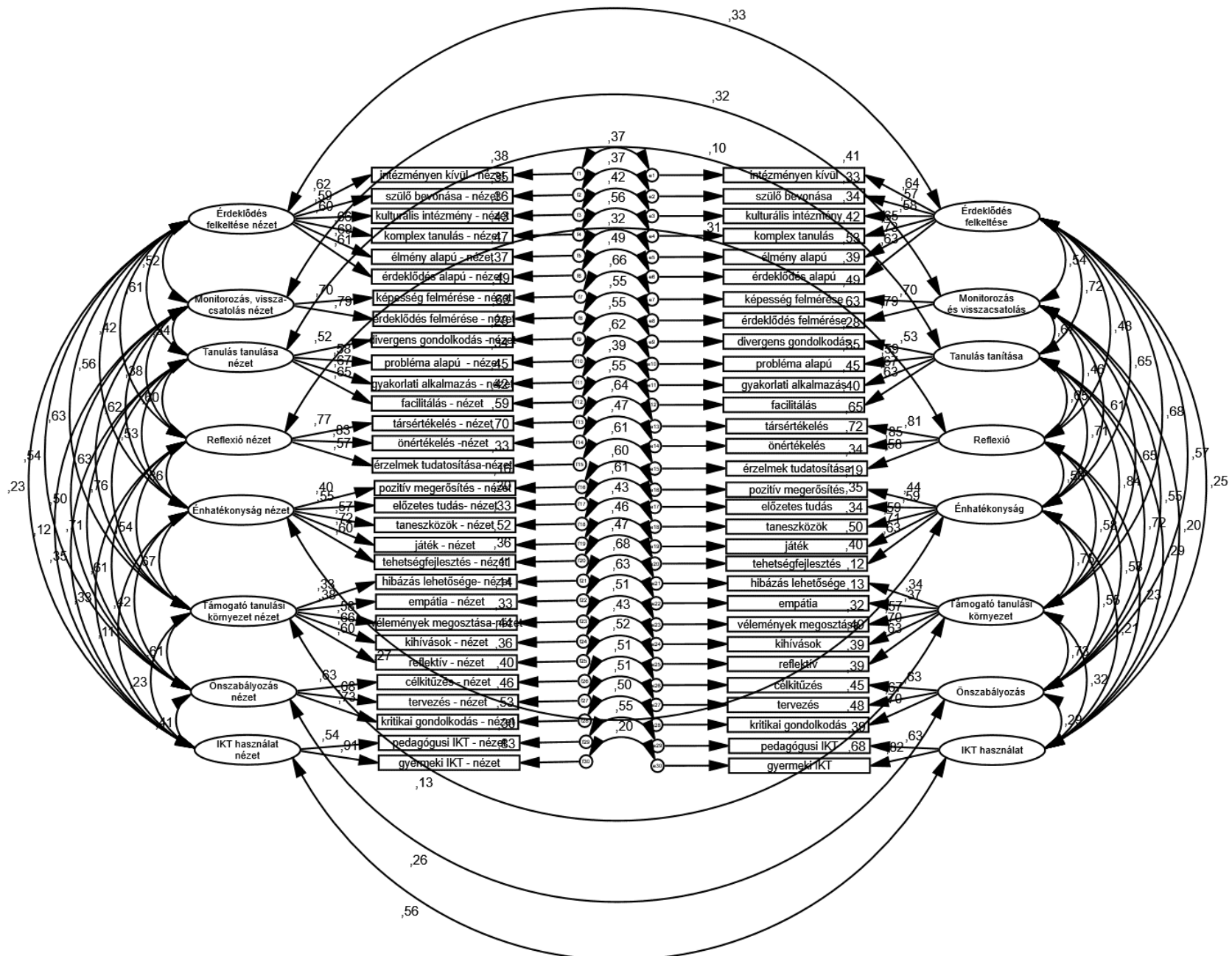


9. ábra A kérdőív struktúrájának megerősítő faktor-elemzése a folyamatközpontú modell szerint

Az ábrán a négy kör alakú címke jelöli a tanulás négy fázisát (tanulási szándék, tervezési fázis, tanulási tevékenység, valamint értékelési fázis), valamint az ezekhez nyílal társított két-két téglalapban elhelyezett címke a nyolc faktort, amelyek elméleti modellünk szerint ezekhez kapcsolódnak. Az ábrán megjelenített faktorsúlyok alapján a modell működőképesnek tekinthető, hiszen valamennyi 0,30 feletti (9. ábra). Az illeszkedési mutatókat, amelyek a megerősítő faktor-analízis során a validitás másik fontos mérőszámai, a 17. táblázatban részletezzük.

A következő ábrán a 30 változós, 8 faktoros modellünk megerősítő faktoranalízisének eredményeit közöljük, amelyben az egyes indikátorok faktorsúlya szintén leolvasható a faktorokon belül (10. ábra). A faktorsúlyok alapján ez a modell is elfogadhatónak tekinthető, hiszen az értékek itt is meghaladják a 0,30-as, gyenge kapcsolatot, többségében közepesen erős és erős kapcsolatokat találhatunk az modellben (Field, 2018).

A jobb oldalon az élethosszig tartó tanulás támogatásával kapcsolatos változók nyolcfaktoros modelljét helyeztük el, míg a bal oldalt, ezzel szimmetrikusan a változók nézetpárjai és a faktorok nézetpárjai kaptak helyet. Az ábrán ezek szoros kapcsolatát nyilakkal jelöltük (10. ábra).



10. ábra A pedagógusok nézetei és tevékenysége a LLL támogatásában a megerősítő faktoranalízis alapján

A megerősítő faktoranalízis során a nézeteket és a tevékenységeket egymással összefüggésben ábrázoltuk, mindkét dimenzió esetében a nyolc-faktoros modellben elosztva a 30-30 változót (10. ábra). Néhány indikátor faktorsúlya ugyan gyengébbnek – de még elfogadhatónak (Field, 2018) – bizonyult: hibázás:(n)=0,38,(t)=0,34; empátia:(n)=0,38, (t)=0,37, a modell illeszkedési értékei azonban igazolták annak érvényességét, hiszen megfeleltek a nemzetközi iránymutatásoknak (17. táblázat).

17. táblázat A támogatás skála illeszkedése az elméleti modell alapján (goodness of fit értékek)

Indikátor	Módszer	Érték		Referencia-érték (Hu & Bentler, 1999)
		8 faktor	4 faktor	
parsiminius fit	Cmin/Df	2,213	3,954	< 3 jó; < 5 elfogadható
incremental fit	CFI	,896	,969	> 0,95 kiváló, > 0,90 átlagos, > 0,80 elfogadható
absolute fit	RMSEA	,045	,070	< 0,05 jó; 0,05-0,10 átlagos; > 0,10 nem elfogadható

Megj.: Hair, Black, Babin & Anderson. (2010) a 3 indikátor mentén legalább egy-egy érték megadását javasolják. A táblázatban a három indikátorhoz a nemzetközi neveléstudományi kutatásokban leggyakrabban használt módszereket adtuk meg.

Összességében tehát elmondható, hogy a kérdőív támogatás skálája megbízhatóan mér, konstruktum-validitását pedig a megerősítő faktoranalízis során a nemzetközi szakirodalom által javasolt határértéken belüli illeszkedési mutatók, valamint a faktoranalízis eredményei igazolták (H_1) (17. táblázat) (6. melléklet). Ennek értelmében első hipotézisünket igazoltnak tekinthetjük.

2.4.2. A pedagógusok tevékenységének vizsgálata megfigyelési jegyzőkönyvvel

Mivel az önbevallásos kérdőíves felmérés eredményei gyakran az alanyok legjobb szándéka ellenére is torzíthatnak (Wright, 2005), a kombinált módszerű kutatásunkban a megfigyelési jegyzőkönyvek alkalmazásának célja egyrészt a kérdőív eredményeinek igazolása volt, másrészt bizonyos pontokon azok kiegészítése (pl.: H_6 , H_{11} és H_{31}). Ez utóbbi esetében azért is számítottunk újszerű eredményre a kérdőíves vizsgálathoz képest, mert a megfigyelés lehetőséget ad olyan pedagógiai jelenségek és tevékenységek rögzítésére is, amit a pedagógus nem tudatosan végez (Keszei, Böddi & Düll 2016). A megfigyelések objektivitásának és számosságának maximalizálása érdekében a megfigyelésre végzős óvodapedagógus és tanító hallgatókat kértünk meg, hogy szelektív jegyzőkönyv formájában megadott szempontsor segítségével rögzítsék egy óvodapedagógus/tanító egy napi LLL-támogató tevékenységét.

A szelektív jegyzőkönyvek megfigyelők általi alkalmazása előtt 9 tanórát figyeltünk meg az elsődlegesen kialakított megfigyelési szempontsor segítségével, hogy megtapasztalhassuk azok alkalmazhatóságát a gyakorlatban. A kipróbálás tapasztalatai alapján egyes szempontok összevonásra kerültek (pl.: tehetségfejlesztés/differenciálás), míg mások a megfigyelt esetek gyakori előfordulása alapján (pl.: spontán tanulás) újként lettek beemelve a szempontsorba. Megfogalmazásában is kissé eltér a jegyzőkönyv tartalma a kérdőívével a megfigyelők számára való könnyebb érthetőség érdekében (pl.: motiváció – tanulási szándék), azonban az összehasonlíthatóságot ez nem torzította, hiszen a tartalmi elemek megmaradtak.

A szelektív megfigyelési jegyzőkönyv szempontsora a következőképpen épült fel:

- (1) TANULÁSHOZ VALÓ POZITÍV VISZONY
 - a) Motiváció
 - b) Kitartás erősítése
 - c) Kihívás elé állítás
 - d) Sikerélmény biztosítása
 - e) Gyermek saját érdeklődése alapján dönti el, hogy mit tanul
- (2) TANULÁS TERVEZÉSE
 - a. Tanulásszervezés
 - b. A gyermek saját célokat tűz ki
 - c. Tanulási környezet alakítása
 - d. Tanultak alkalmazása a gyakorlatban
- (3) TANULÁS ALATT
 - a. Előzetes tudás felmérése
 - b. Tanulási technikák (pl.: hét napjai versben; ábrák, stb.)
 - c. Tevékenység alapú tanulás
 - d. Tantermen kívüli tanulás
 - e. Több megoldási lehetőség
 - f. Kritikai gondolkodás
 - g. Csoport-, páros munka
 - h. IKT használat
 - i. Spontán tanulási helyzetek
- (4) A TANULÁS FIGYELEMMEL KÍSÉRÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE
 - a. Képességek, tudás felmérése
 - b. Önértékelés (gyermeki)
 - c. Társértékelés
 - d. Attitűdök, érzelmek megbeszélése
 - e. Tehetségfejlesztés/differenciálás
 - f. Hibajavítás, tévedés esetén
 - g. Pozitív megerősítés

A szelektív jegyzőkönyv első oldalán a szempontokat gyakoriság alapján kellett rögzíteniük a megfigyelőknek, táblázatos formában jelölve, hogy az a tanulás formális, nemformális vagy informális szintjén valósult meg. Ez úgy történt, hogy valahányszor láttak példát egy szempont megvalósulására, strigulát húztak a megfelelő cellába. A kutatás korai fázisában kértem azt is, hogy próbálják meg Ó/T- vel jelölni, ha a pedagógus irányította tevékenységet láttak és GY-vel, ha gyermeki kezdeményezés történt, azonban a tapasztalatok arra sarkalltak, hogy ezt a megkülönböztetést elhagyjuk, hiszen ezzel együtt már nagyon sok feltétel egyszerre teljesülését kellett volna figyelniük a hallgatóknak és ezek az információk jelölése nélkül is azonosítható volt a szöveges kifejtésben, hogy tanuló-, vagy tanárközpontú tevékenységről van szó.

Az említett első oldalnak a funkciója tehát egy szummatív, áttekintő felület létrehozása volt, amelyben a megfigyelők egyetlen oldalon összegezhették, hogy a LLL-támogatási tevékenységek milyen arányban jelentek meg. Ezt az oldalt az elemzéshez külön nem kódoltuk, hiszen a „strigulák” a következő oldalakon szövegesen is ki lettek fejtve.

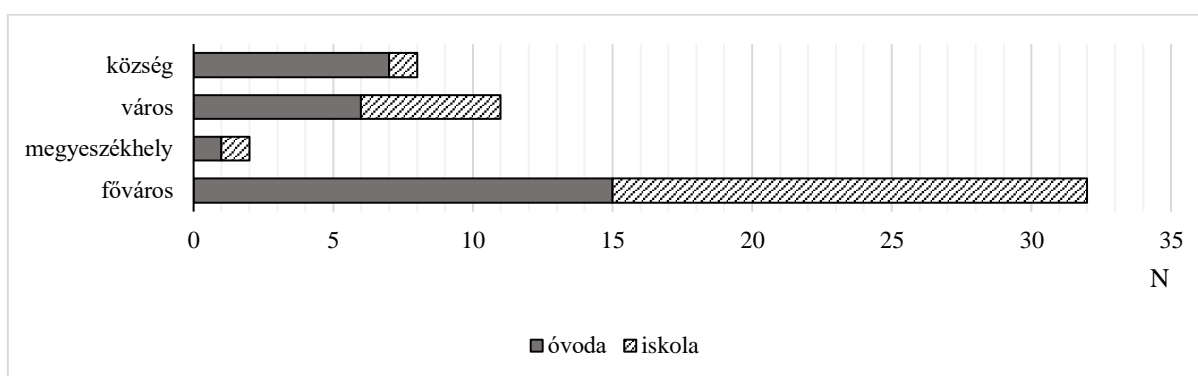
Az óvodapedagógusok és tanítók szelektív jegyzőkönyve kis mértékben eltért a szempontok felsorolását követően. A továbbiakban a kitöltendő jegyzőkönyv minden szempontját rövid szöveges magyarázattal láttuk el, amelyben a tanítói vagy óvodapedagógusi munkában tapasztalható példákat írtunk azok könnyebb értelmezése érdekében. Ezekben a bekezdésekben a megfigyelők szövegesen fejtették ki a rögzített megfigyeléseiket (7. és 8. melléklet).

A megfigyelőket tájékoztattuk a kutatás tárgyáról, céljáról és az adatok anonim, kutatási célú felhasználásáról, valamint ezen információk megosztására kértük őket is a megfigyelt alanyokkal. A megfigyelőkkel az előzetes megbeszélés során tudatosítottuk, hogy mi az egész életen át tartó tanulás maximalista felfogásának pedagógiai lényege, majd csoportos megbeszélések során példákat kerestünk az egyes szempontok gyakorlati megvalósítására.

2.4.2.1. A megfigyeléses vizsgálat adatfelvétele és a minta jellemzői

A megfigyelésre 2019 tavaszán és őszén került sor, amelynek adatfelvételében végzős óvodapedagógus és tanító hallgatók segítettek munkánkat. Mivel a pedagógusok területi gyakorlatuk keretén belül végezték a jegyzőkönyvek felvételét, így feltételeztük, hogy a megfigyelői befolyás kisebb mértékű lesz, mint ismeretlen kutatók résztvevői megfigyelése esetén, így jelenlétük nem befolyásolja a pedagógusok és gyermekek munkáját (Keszei, Böddi & Dúll, 2016) ugyanakkor a szelektív jegyzőkönyv strukturált felépítése és az előzetes megbeszélés által törekedtünk a megfigyelés szubjektív jellegét is csökkenteni.

Az adatfelvétel során megfigyelőink összesen 65 pedagógus ($N_{\text{ó}}=36$; $N_{\text{T}}=29$) LLL támogató tevékenységét rögzítették egy-egy délelőttön vagy délutánon át (abban az időintervallumban, amelyben a megfigyelt pedagógus a gyermekek között volt).



11. ábra A meglátogatott intézmények területi eloszlása

A területi eloszlást illetően azt láthatjuk, hogy a fővárosi intézmények felülreprezentáltak a mintában ($N_{\text{ó}}=15$; $N_{\text{T}}=17$), a megyeszékhelyek közül pedig csupán egy-egy intézményt látogattak meg segítőkink (11. ábra). A területi eloszlás arányai ugyanakkor megközelítőleg azonosak a megfigyelt óvodapedagógusok és tanítók intézményeire, ez alól csupán a községek kivételek, amely között az óvodák vannak többségben ($N_{\text{ó}}=7$, $N_{\text{T}}=1$).

Mivel a megfigyelés nem egy pedagógus munkájára vonatkozott általánosságban, hanem adott kontextusban történt, ezért az intézmény típusát is rögzítettük a megfigyelések során, mint lehetséges befolyásoló tényező (18. táblázat).

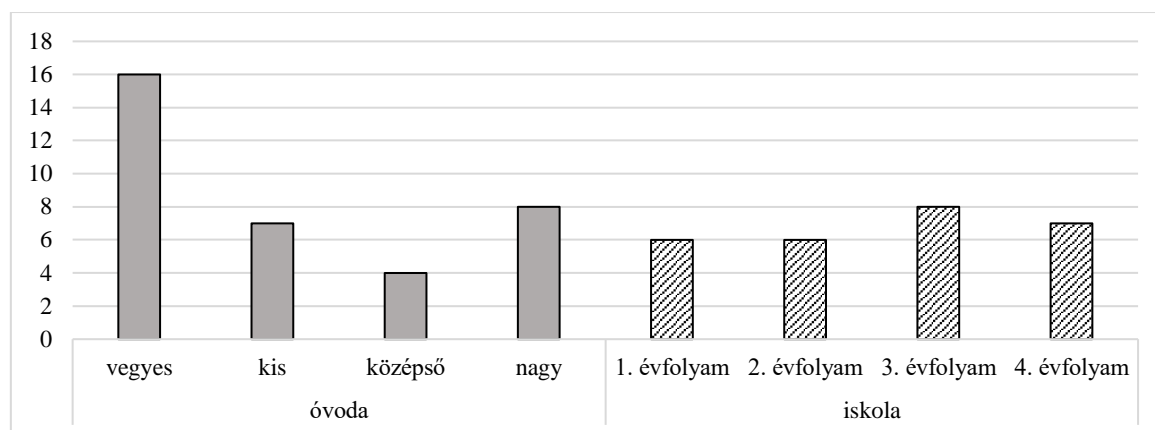
18. táblázat A megfigyelt óvodapedagógusok intézményi eloszlása fenntartó szerint

	önkormányzati / állami*	egyházi	alapítványi
óvodapedagógus	31	1	3
tanító	23	4	1

*Megj.: Míg az általános iskolák jellemzően állami fenntartásúak, addig az óvodák fenntartói országos szinten az önkormányzatok, ezért ezt a két kategóriát egymással párhuzamban kezeljük

A táblázatra tekintve látható, hogy többségében állami fenntartású általános iskolák (N=23), valamint önkormányzati fenntartású óvodák (N=31) hétköznapijainak megfigyelése történt és csak elvétve fordulnak elő egyházi és alapítványi intézmények a mintában.

Az adatok értelmezése szempontjából fontosnak tartottuk megkérdezni azt is, hogy mely korcsoportban zajlottak a megfigyelt tevékenységek (12. ábra).



12. ábra A megfigyelt pedagógiai tevékenységek célcsoportja

A megfigyelt pedagógiai tevékenységek eloszlása megközelítőleg arányos, egyaránt találunk vegyes, kis-, középső-, és nagycsoportos, valamint 1., 2., 3., 4. évfolyamos gyermekcsoportokban végzett megfigyeléseket. Bár az alacsony mintaelemszám miatt messzemenő következtetéseket nem tehetünk megfigyelési jegyzőkönyvek eredményei alapján, azonban tendenciákat feltételezünk a különböző korcsoportok között (H_{12}).

A megkérdezett pedagógusokat illetően nemek tekintetében az országos aránynak megfelelően a minta 100%-a nő nemű volt, így e tekintetben nem szándékozunk összehasonlításokat végezni.

19. táblázat A megfigyelt pedagógusok szakmai tapasztalata.

	N	szakmai tapasztalat átlag	min.	max.	szórás
óvodapedagógus	33	24	5	41	10,715
tanító	22	26	12	40	8,135

Szakmai tapasztalat tekintetében megközelítőleg azonos értékeket kaptunk a megfigyelt óvodapedagógusokkal és tanítókkal kapcsolatban, mindkét részminta átlagosan 24 (Ó) és 26 (T) éve van a pályán (19. táblázat).

2.4.3. A pedagógusok nézeteinek vizsgálata interjú segítségével

A pedagógus gondolkodás-kutatás jellegzetességeit tekintve (nézetek, attitűdök és affektív tartalmak), a nemzetközi és hazai szakirodalomban is gyakori a nézetek feltárására a kvalitatív metodológia alkalmazása, azon belül is népszerűbbnek tekinthetők az interjúk vizsgálatok, amelyekkel a pedagógus gondolkodásának affektív tartalmait is feltárhatja a kutató (Seidman, 2002; Takács, 2017). Annak érdekében, hogy ezek az affektív és kognitív tartalmak minél szélesebb körben feltárhatóak legyenek a kutatás számára, a kikérdezést az interjúk felmérés során nem szorítottuk oly módon keretek közé, mint a strukturált megfigyelés és a kérdőív zárt kérdései esetében, az előre meghatározott szempontoknak azonban ezen fázis adatainak deduktív irányzatú elemzése során volt fontos szerepe (Krippendorff, 1995; Kuckartz, 2014).

Az interjúk vizsgálat funkciója a kombinált kutatás keretein belül tehát egyrészt a kérdőíves felmérés eredményeinek alátámasztása, másrészt pedig a pedagógusok egész életen át tartó tanulással kapcsolatos nézeteinek komplexebb feltárása, esetleges oksági magyarázatok keresése a kérdőíves vizsgálatban feltárt eredményekkel kapcsolatban. A kutatás során a félig strukturált interjú módszerét használtuk, amelynek fő kérdéskörei a következők voltak:

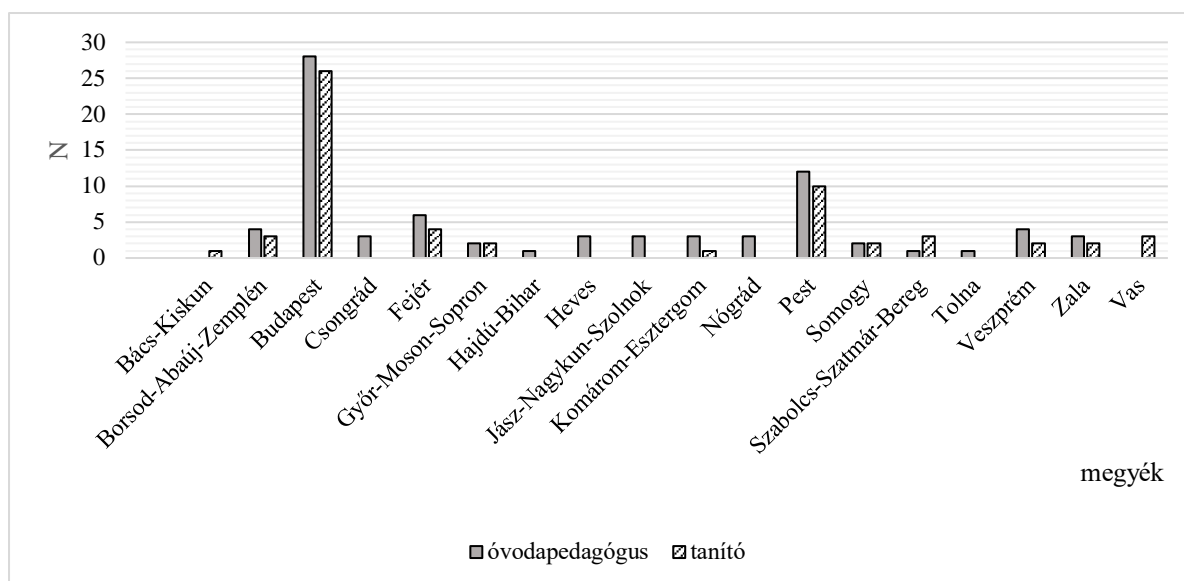
- (1) Mi az óvodapedagógus/tanító véleménye az óvodai/iskolai tanulással kapcsolatban?
- (2) Hogyan vélekedik az óvodapedagógus/tanító az egész életen át tartó tanulásról?
- (3) Mi a pedagógus véleménye saját szerepéről a gyermek fejlesztésében, felkészítésében?

A három, tág kérdéskör válaszait az Atlas.ti szoftverrel, a korábban már említett LLL komponensek deduktív szemléletű azonosításával vizsgáltuk.

2.4.3.1. Az interjúk kutatás adatfelvétele és a minta jellemzői

Az interjúk vizsgálat elvégzésében a területi kiterjedés és a mintaelemszám növelése érdekében pedagógushallgatókat kértünk meg kérdezőbiztosként az interjúk felvételére. Kérdezőbiztosaink az interjú elvégzése előtt részletes tájékoztatást kaptak az interjú levezetését illetően, valamint egy segédletet a lejegyzéshez (9. melléklet). A tájékoztatóban kitértünk a kutatás etikai hátterének biztosítására (az alanyok biztosítása a kutatásban való részvétel esetén az anonimitásról és önkéntességről, a kutatás tárgyának rövid ismertetése, beleegyezés kérése), rögzítettük a félig strukturált interjú kérdésköreit, valamint a szükséges eszközök és az adatfelvétel módjának megbeszélése is megtörtént. Az interjúk vizsgálati fázisra 2020. február – április között került sor, amelyben összesen 201 ($N_O=124$; $N_T=77$) pedagógus válaszait tudtuk rögzíteni.

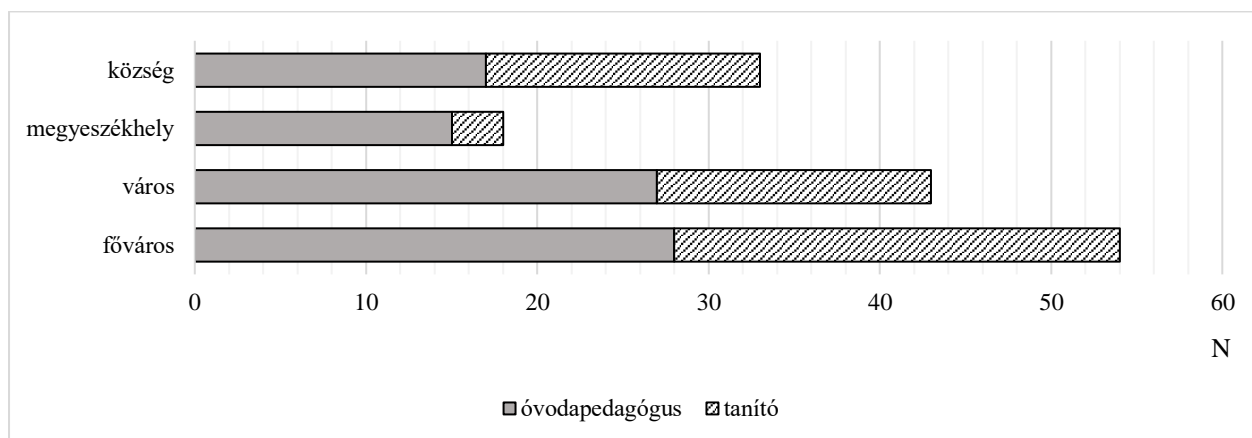
A mintánk nemek tekintetében a másik vizsgálati módszerben tapasztaltakhoz hasonlóan csaknem 100%-át tették ki a nők az óvodapedagógusok esetében, itt egyetlen férfi óvodapedagógus azonban szerepel az alanyok között. A megkérdezett 77 fő tanító közül pedig 5 fő férfi alanyunk volt. A mintaelemszám nagyságának köszönhetően megyei szintű eloszlást is tudtunk vizsgálni az interjúk kutatás adatain (13. ábra).



13. ábra Az interjú vizsgálat részmintáinak területi eloszlása

A 13. ábra alapján látható, hogy bár az arányok nem azonosak (Pest megye és Budapest jócskán felülreprezentált a mintában), azonban a 19 megyénkből 18-ból sikerült legalább egy óvodapedagógust vagy tanítót megszólítanunk.

A területi eloszlás településtípusonként történő bontásában már lényegesen arányosabb a minta eloszlása (14. ábra).



14. ábra A megkérdezett óvodapedagógusok és tanítók területi eloszlása településtípus alapján

A 14. ábra az egyes településtípusokon megkérdezett pedagógusok számát mutatja óvodapedagógus és tanító részmintákra bontva. Az ábra alapján látható, hogy összességében az egyes településtípusok közül a fővárosban és városokban dolgozik a legtöbb megkérdezett pedagógus, a részmintákat áttekintve pedig az óvodai és iskolai nevelésben dolgozó pedagógusok megközelítőleg azonos arányban képviselik magukat az egyes településtípusokon. Ez alól csupán a megyeszékhely kivétel, ahol mindössze 3 tanító, és összesen 15 óvodapedagógus található (14. ábra).

A megkérdezett pedagógusok szakmai tapasztalata átlagosan 20,5 év, amelyen belül az óvodapedagógus és tanító kollégák között nem tapasztalható szignifikáns különbség (20. táblázat).

20. táblázat A megkérdezett pedagógusok szakmai tapasztalata

	N	szakmai tapasztalat átlag	min.	max.	szórás
óvodapedagógus	123	20,86	1	45	11,969
tanító	76	20,15	1	44	11,918

Az interjú vizsgálat részmintáin egyaránt megtalálhatóak pályakezdő pedagógusok, valamint nyugdíjközeli, vagy nyugdíj mellett dolgozó pedagógusok is, a szórásértékek pedig arra utalnak, hogy a feltérképezett minta elég heterogén a két részmintán ($N_O=11,969$; $N_T=11,918$).

2.5. A részminták jellemzői a kombinált kutatási stratégia alkalmazása során

A következő táblázatban a három különböző kutatási fázis főbb háttérváltozóit jelenítettük meg (21. táblázat). A kvalitatív kutatási irányzatoknak megfelelően a megfigyelés ($N=65$) és az interjú ($N=201$) kutatási szakasz esetén a minta kisebb, azonban a vizsgálatok lebonyolítása során törekedtünk arra, hogy a releváns háttérváltozók szempontjából összevethető legyen a három kutatás eredménye.

21. táblázat Az egyes vizsgálati fázisok főbb mintavételi jellemzői

változók	minta	kategóriák	kérdőív	megfigyelés	interjú
nem	Ó	férfi	0	0	1
		nő	216	34	123
	T	férfi	37	0	5
		nő	333	25	70
településtípus	Ó	község	63	7	17
		város	82	6	27
		megyeszékhely	28	1	15
		főváros	43	15	28
	T	község	168	1	16
		város	118	5	16
		megyeszékhely	55	1	3
		főváros	45	17	26
szakmai tapasztalat	Ó	átlag	25,09	24	20,86
		szórás	12,704	10,715	11,969
	T	átlag	26,145	26	20,15
		szórás	11,127	8,135	11,918

Jelmagyarázat: Ó= óvodapedagógus, T= tanító

A táblázat adatai alapján látható, hogy a három vizsgálatban résztvevő részminták szakmai tapasztalata a kutatási fázisokon belül közelít egymáshoz, míg az egyes kutatási fázisok közül az interjú vizsgálat részmintájának életkora tűnik ki, amelynek résztvevői megközelítőleg 5 évvel fiatalabbak átlagosan (21. táblázat). Míg a kérdőívet kitöltők életkora átlagosan 25,62 év volt, addig a szám 25 a megfigyelés, és 20,5 az interjúk esetében. Településtípus alapján az eloszlás hasonló a három részmintán, különbségek leginkább a városi és községi pedagógusok arányában tapasztalhatóak a különböző kutatási fázisokon. A nemek kérdésében a korábban említett hazai tendenciák miatt sajnos összehasonlításra nem adódott lehetőségünk, hiszen a

mintában szereplő összesen 37 kérdőív kitöltő és 5 interjúalany válaszai elenyészőek a nők számossága mellett.

2.6. Az adatelemzés módszerei, eljárásai

A kombinált kutatási stratégia egyes módszereivel felvett adatokat külön-külön, majd az eredményeket egymással összevetve vizsgáljuk. Mivel a kombinált kutatási stratégia a szemlélete a trianguláció használatával alapvetően kvalitatív, így a vizsgálati eredmények összesítő elemzése is ennek szellemében történik majd (Delamont, 2012).

A kvantitatív adatok elemzését (kérdőíves kutatás) leíró statisztika (átlag, gyakoriság, szórások), összefüggés- (korrelációk: Pearson korreláció, regresszió-analízis), és összehasonlító vizsgálatok (páros t-próba, kétmintás t-próba és Welch-féle d-próba, variancia-analízis) segítségével végeztük. A statisztikai elemzések és próbák elvégzéséhez az SPSS 25 statisztikai adatelemző szoftvert használtuk (Falus & Ollé, 2008; Field, 2018). A kvantitatív kutatási fázisban került sor továbbá a kérdőív megbízhatóságának és validitásának vizsgálatára, amelyhez egyrészt feltáró faktoranalízist (EFA) végeztünk az SPSS szoftver segítségével (6. melléklet), másrészt pedig megerősítő faktoranalízist (CFA) az AMOS segítségével (10. ábra A pedagógusok nézetei és tevékenysége a LLL támogatásában a megerősítő faktoranalízis alapján 10. ábra). Ezen eljárások során a faktorstruktúrát teszteltük, majd az illeszkedési mutatókat hasonlítottuk össze a nemzetközi ajánlások referenciaértékeivel.

A kvalitatív kutatási szakaszok eredményeit (szelektív megfigyelési jegyzőkönyvek és interjúk) az Atlas.ti 9 szoftver segítségével elemeztük (Sántha, 2017, 2020; Friese, 2019). A kvalitatív adatelemzés irányzatai közül a deduktív szemléletnek megfelelően előzetesen megadott szempontok alapján végeztük a tartalomelemzést szoftveres formában (Krippendorff, 1995; Kuckartz, 2014). Az elemzés előtt fontolóra vettük, hogy más kódolókat is bevonjunk a folyamatba, azonban végül az egyszeres kódolás mellett döntöttünk. Ennek egyik oka az volt, hogy a téma rendkívül speciális, emiatt csekély esélyünk lett volna olyan szakértőt találni, aki egyszerre vizsgálja a szövegeket az élethosszig tartó tanulás aspektusából és az óvodás, valamint kisiskoláskori nevelés aspektusából. Tekintve, hogy a kutatás érvényességének erősítésére már rendelkezésünkre állt a trianguláció módszere, így úgy ítéltük meg, hogy eltekinthetünk egy ilyen extra fázis beemelésétől (mindamellett, hogy a jövőben valóban izgalmas volna egy kutatócsoporttal is megvizsgálni a témát).

A kódolás során a szoftver segítségével a kvalitatív adatokat kvantifikáltuk és az elemzésben a gyakorisági [groundedness] értékeket társítottunk a kódokhoz. Ezeket a kód-hálózaton [network] belül is jelöltük, amelyeket az elméleti modellünkre alapozva hoztunk létre a deduktív logika mentén (Friese, 2019, 2021).

A kvalitatív adatokat minden összehasonlítás esetében normalizáltuk, hogy a minta egyenlőtlen eloszlása ne torzítsa az eredményeinket. Az elemzéshez hálózatokat [network], valamint kód – kód és kód – dokumentum együttes előfordulást, ko-okkurencia táblázatokat [co-occurrence table] készítettünk. A szemléltetéshez a kvalitatív tartalomelemzés egyik leginnovatívabb formáját, a Sankey-diagramokat hívtuk segítségül (Friese, 2021)¹².

12

<https://www.scopus.com/term/analyzer.uri?sid=b62f1611b11127d2a202722dbbc3b4fd&origin=resultslist&src=s&s=TITLE-ABS-KEY%28sankey+diagram%29&sort=plf->

A Scopus adatbázisának 2021. 03. 31-i lekérdezése szerint a Sankey diagramok használata a 2014-es évtől indult ugrásszerű növekedésnek elsősorban gazdaságtudományi kutatások körében. A társadalomtudományi kutatásokban inkább a 2018-as évtől válik gyakoribbá.

A Sankey-diagramok segítségével ábrázolhatóak a kvalitatív adatok közötti összefüggések oly módon, hogy nemcsak azok meglétét vagy akár irányát (pl.: egyik kód hatása a másikra, vagy egyik kód részhalmaz a másiknak), de annak mértékét is szemléltethetjük a nyilak, vonalak vastagságával és az egyes kód-csoportok színek segítségével elkülöníthetőek. A kvalitatív adatok értelmezésében ezért különösen hangsúlyos szerepe lesz a színeknek, hiszen a kódok azonosítását ezek nagy mértékben segítik az ábrákon. Ezek hiányában is értelmezhető azonban minden Sankey-diagram, hiszen a vonalak feliratozásra kerültek mindkét tengelyen. A Sankey-diagramok a dokumentum-, vagy kód ko-okkurencia táblázatok számszerű adatainak vizuális szemléltetőeszközei értekezésünkben, így valamennyi, csoportot összehasonlító ábrához csatoltuk a táblázatot is.

Fontosnak tartjuk kiemelni ezeknek az ábráknak szerepét a dolgozatunkban, hiszen kutatásunk kvalitatív jellegét ezek a szemléltetési formák nagy mértékben meghatározzák. A diagramok fő célja az egyes kódok, kódcsoporthoz, részminták arányainak szemléltetése volt másokéhoz képest a vizsgált összehasonlítási szempontok mentén. Ennek értelmében például első ránézésre látható az óvodapedagógusok és tanítók LLL-támogatásában tapasztalható nagymértékű hasonlóság a Sankey-diagramokon, míg egy táblázaton hosszabb ideig vizsgálhatnánk a számadatokat (amit egyébként szintén megtehetünk a csatolt dokumentum ko-okkurencia táblázat segítségével).

3. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS EREDMÉNYEI

A következő fejezetben a pedagógusok egész életen át tartó tanulásban való támogató tevékenységét, és az ehhez kapcsolódó nézeteiket vizsgáló egyes kutatási kérdéseink mentén mutatjuk be a három kutatás eredményeit külön-külön, valamint egymással összefüggésben. Ahogy azt a korábbiakban kifejtettük (2. fejezet), a kombinált kutatásunkat az értelmező szekvenciális logika mentén építettük fel, így ennek értelmében előbb a kvantitatív adatok elemzését mutatjuk be minden kutatási kérdés kifejtésében, majd ezt követően a kvalitatív adatelemzés fázisa következik, végül az eredmények komprehenzív értelmezésével zárjuk a részfejezeteket (Sántha, 2013; Géring, Király, Dén-Nagy, 2014).

3.1. A pedagógusok LLL-támogató tevékenységének vizsgálata

Ebben a részfejezetben a második kutatási kérdéshez kapcsolódóan (K2) az egész életen át tartó tanulás támogatását célzó hipotézisek vizsgálati eredményeit közöljük (H_{3-12}). A nézetekről, valamint a részminták összehasonlításáról a későbbi fejezetekben írunk. A tevékenység dimenzióján a kvantitatív vizsgálati eredményeket a $H_{3,4,5,7,8,9,10,12}$ hipotézisekkel vizsgáljuk, amelynek megerősítésére a triangulációban a megfigyelés módszere szolgált a $H_{4,5,7,9,10}$ hipotézisek esetében, és a kvantitatív eredményeket kiegészítendő vizsgáljuk meg a $H_{6,11}$ hipotéziseket a 3.1.2. fejezetben.

3.1.1. A támogató tevékenység kérdőíves vizsgálata

A kérdőíves kutatási szakaszra vonatkozóan először átfogó képet mutatunk a LLL támogatását illetően a LLL támogatási index bevezetésével (22. táblázat), valamint a LLL támogatásában aktív és kevésbé aktív klaszterek elkülönítésével, majd a kutatási kérdéshez köthető változók leíró statisztikai jellemzését mutatjuk be, végül az összefüggés-vizsgálatok eredményeit szemléltetjük.

Egyes eredmények értelmezésében fontos kiindulási pontnak tartjuk a teljes minta LLL-támogatási indexét (a 30 LLL támogatási változóra adott válaszok átlagértékéből számított összevont változó), valamint a LLL támogatási nézetrendszerének indexét (amely az imént említett 30 változóval kapcsolatos alkalmazási szándékot tárgyaló skála átlagértékeit mutatja), hiszen ahhoz, hogy értelmezni tudjuk, hogy egyes módszereket, eljárásokat gyakrabban, vagy ritkábban használnak az átlagnál, az index megalkotása megfelelő viszonyítási pont lehet (22. táblázat).

22. táblázat Az egész életen át tartó tanulás támogatási és ehhez kapcsolódó nézetrendszer indexe ($N=603$)

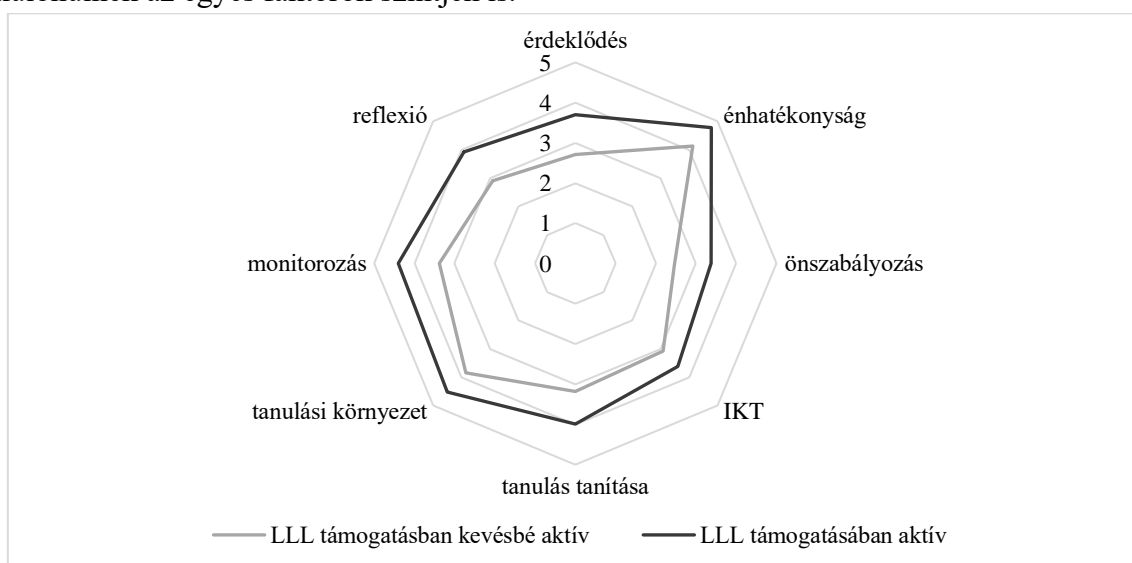
	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
LLL támogatási index	2,10	5,00	3,72	0,52
LLL támogatási nézetrendszer index	2,47	5,00	4,24	0,36

A 22. táblázat értékei azt mutatják, hogy az egész életen át tartó tanulás támogatásában közepesen erős-erős ($M=3,72$; $SD=0,52$ az ötfokú intenzitás-skálán) szintűnek tekinthetők a kapott eredményeink, amelyek konvergálnak a Kim- féle (2016) nemzetközi kutatás

eredményeivel is, ahol Magyarország összesen 4,52 pontot ért el a Global Lifelong Learning Indexen a szerezhető 7-ből és 5,03-at a tanulás tanulása dimenzión (ezen a dimenzión taglalta a szerző a közneveléssel kapcsolatos teljesítmények indikátorait), amely arányok a közepesen teljesítő országok közé sorolták hazánkat (7. táblázat).

A LLL támogatásával kapcsolatos nézeteket illetően azt láthatjuk, hogy összességében ez az index 0,52-dal magasabb értékeket mutat a LLL támogatási indexhez képest, ahogyan azt a H_{20} esetén feltételeztük is. Ennek a dimenzióknak a bővebb kifejtésére a későbbiekben a 3.3. fejezetben vállalkozunk, az azonban egyértelműen kirajzolódik, hogy a pedagógusok nézetrendszere az egész életen át tartó tanulás támogatásában alapvetően pozitív ($M=4,24$) és e tekintetben a válaszadók véleménye meglehetősen egységes is volt ($SD=0,36$) (H_{13}).

A későbbi elemzés szempontjából fontosnak tartottuk elkülöníteni az egész életen át tartó tanulás támogatásában aktív és kevésbé aktív pedagógusokat, hogy ráleljünk a munkájukat befolyásoló tényezőkre nézeteik (H_{22}) és saját tanulásuk (H_{23}) terén. A két részminta kialakításához klaszter-analízist végeztünk K-közép eljárással, amelyben 10 iteráció segítségével két klasztert különítettünk el: az első faktort ($N=268$) az egész életen át tartó tanulás támogatásában kevésbé aktív, míg a második faktor eseteit ($N=335$) az egész életen át tartó tanulás támogatásában aktívabb pedagógusok csoportja tették ki (15. ábra). A 15. ábra szemlélteti, hogy a klaszterelemzés után kapott két részminta eredményei egymástól jól elkülönülnek az egyes faktorok szintjén is.



15. ábra Az egész életen át tartó tanulás támogatásában aktív és kevésbé aktív pedagógusok részeredményei az egyes faktorok mentén

Ezen belül az IKT eszközök használatában közelít leginkább egymáshoz a két részminta tevékenysége az egész életen át tartó tanulás támogatásában, itt a különbség megközelítőleg fél egységnyi (0,53), míg a két egymástól legtávolabbi pont közötti különbség kicsivel több, mint egy teljes egységnyi (1,02) mind a monitorozás, mind a reflexió szintjén (15. ábra). A négyfaktoros folyamatközpontú modell szintjén részletesebb értékeket a 23. táblázatban láthatunk.

A 23. táblázatban jelöltük a LLL támogatásának nyolc faktorán kapott átlagértékeket, a folyamatközpontú megközelítés négy fázisának átlagértékeivel és ezekhez tartozó szórás értékeket a két klaszteren elkülönítve, valamint a faktorok szerint létrehozott összevont

változókra számított kétmintás t-próba eredményeit is. Azokban az esetekben, ahol az F szignifikancia értéke $p < 0,05$ volt, a Welch-féle D-próba eredményeit adtuk meg a táblázatban, ezt „w”-vel jelöltük az érintett esetekben.

23. táblázat Az egész életen át tartó tanulásban aktív és kevésbé aktív pedagógus átlageredményei az egyes faktorokon a K-közép klaszteranalízis és a kétmintás t-próba eredményei alapján

	LLL támogatásában kevésbé aktív (N _{KA} =268)		LLL támogatásában aktív (N _A =335)		t (kétmintás t- próba / Welch- próba)*
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
érdeklődés	2,71	0,61	3,70	0,59	-20,077
énhatékonyság	4,13	0,59	4,78	0,25	-16,725
Tanulási szándék	3,42	0,51	4,24	0,35	-22,223
önszabályozás	2,46	0,65	3,37	0,79	-15,445
IKT	3,08	1,07	3,61	1,01	-6,253
Tervezés	2,77	0,70	3,49	0,72	-12,369
tanulás tanítása	3,18	0,57	3,99	0,53	-18,149
tanulási környezet	3,84	0,53	4,51	0,39	-17,222
Tanulási tevékenység	3,51	0,45	4,25	0,38	-21,302
monitorozás	3,38	0,85	4,40	0,60	-16,495
reflexió	2,90	0,71	3,92	0,74	-16,986
Értékelés	3,14	0,57	4,16	0,50	-23,134

*Megjegyzés: $p < 0,01$ szinten szignifikáns

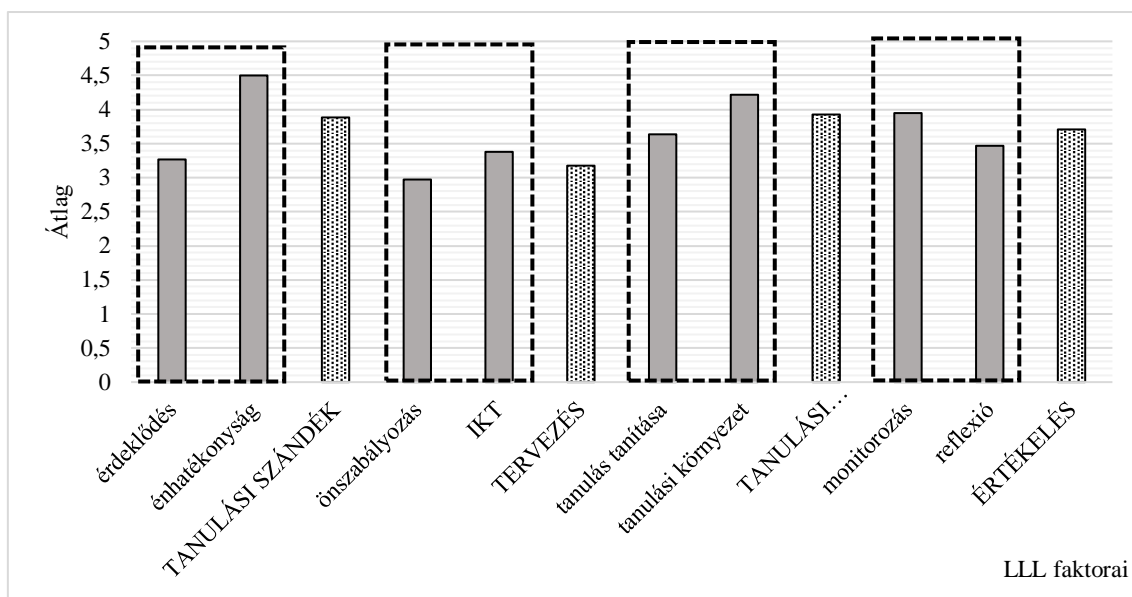
A két klaszter részletes adatait áttekintve azt láthatjuk, hogy bár a különbség minden esetben szignifikáns a LLL támogatásában aktív és abban kevésbé aktív pedagógusok között, nagyobb különbségeket az érdeklődés felkeltésében ($M_A=3,70$; $SD_A=0,59$; $M_{KA}=2,71$; $SD_{KA}=0,61$), az önszabályozás ($M_A=3,37$; $SD_A=0,79$; $M_{KA}=2,46$; $SD_{KA}=0,65$), valamint a monitorozás ($M_A=4,40$; $SD_A=0,60$; $M_{KA}=3,38$; $SD_{KA}=0,85$) és reflexió ($M_A=3,92$; $SD_A=0,74$; $M_{KA}=2,90$; $SD_{KA}=0,71$) terén találhatunk. A 15. ábra alapján leolvasható különbségeket a négy fázis szerint is láthatjuk részletezve a 23. táblázatban, amely igazolja, hogy a négyfaktoros modell szerint is az értékelésben ($M_A=4,16$; $SD_A=0,50$; $M_{KA}=3,14$; $SD_{KA}=0,57$) tapasztalható a legnagyobb, 1,02 egységnyi különbség az LLL támogatásában aktív és kevésbé aktív pedagógusok eredményei között. Ezt követi a tanulási szándék fázisa ($M_A=4,24$; $SD_A=0,35$; $M_{KA}=3,42$; $SD_{KA}=0,51$), ahol 0,82 a különbség a két részminta átlagértékei között.

Bár a szabályozó dokumentumok és a szakirodalom nem tulajdonít kiemelt jelentőséget az értékelés fázisának a LLL támogatásában, az eredményeink mégis azt igazolják, hogy ezen a fázison tapasztalható a legnagyobb különbség a LLL támogatásában aktív és kevésbé aktív pedagógusok között, valamint ezen felül a tanulást megelőző fázisokra, a tanulási motiváció megalapozására is nagyobb figyelmet kell fordítanunk. Az élethosszig tartó tanulást célzó pedagógiai-pszichológiai kutatások két-dimenziós modelljével is összhangban vannak eredményeink (Spiel et al., 2011; Lüftenegger et al., 2012; Schober et al., 2013; Finsterwald et al., 2013; Klug, 2014), hiszen a LLL támogatásában aktívabb pedagógusok és abban kevésbé aktív társaik között mind az önszabályozás, mind a tanulási motiváció felkeltése terén nagyobb

különbségek tapasztalhatók, mint más faktorok esetében (pl.: tanulási környezet vagy IKT eszközök használata) (23. táblázat).

Az egész életen át tartó tanulás támogatásában alkalmazott egyes módszerek és eljárások átlagos alkalmazási gyakoriságát a következőkben a tanulás egyes fázisaira bontva tárgyaljuk. Miután bemutattuk az egyes tanulási fázisokon kapott átlagértékeket a LLL támogatásában (16. ábra), először a tanulási szándék erősítése érdekében tett pedagógusi tevékenység egyes indikátorainak átlagértékeit mutatjuk be (24. táblázat), majd a tervezési fázis (25. táblázat), a tanulási tevékenység alatti fázis (26. táblázat), és az értékelési fázis (27. táblázat) átlag- és szórás értékeit részletezzük.

A 16. ábra összesítve mutatja, hogy a pedagógusok az egyes tanulási fázisokban átlagosan milyen gyakran alkalmazták a nyolc indikátor mentén a LLL támogatásában hatékony módszereket, eljárásokat. Bár azt feltételeztük, hogy a négy fázis közül a tanulási motivációért felelős tanulási szándék ($M=3,88$; $SD=0,59$) szintjén kapjuk majd a legmagasabb átlagértéket, ez végül nem így történt, hiszen a tanulási tevékenység szintjén ($M=3,92$; $SD=0,56$) kis mértékben magasabb átlagértékeket kaptunk (H_3). Árnyalja ugyanakkor a képet, hogy a nyolc indikátor közül a tanulási motivációhoz köthető énhatékonyság ($M=4,49$; $SD=0,54$) erősítésére alkalmaznak átlagosan leggyakrabban módszereket és eljárásokat a pedagógusok (16. ábra)(11. melléklet).



16. ábra A LLL támogatásának átlagértékei az egyes tanulási fázisokon belül

A szakirodalom és a szabályozó dokumentumok alapján úgy véltük, hogy az értékelés fázisára ($M=3,70$; $SD=0,73$) kisebb hangsúlyt fektetnek a pedagógusok az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésben, azonban eredményeink ezt nem igazolták, hiszen a négy fázis közül a tervezés szintjén ($M=3,17$; $SD=0,79$) értékelték átlagosan a legalacsonyabbra az egyes pedagógiai eljárások és módszerek alkalmazásának gyakoriságát (H_{10})(16. ábra)(11. melléklet). A különbségek szignifikanciájának ellenőrzésére páros t-próbákat végeztünk, amely valamennyi esetben szignifikáns különbséget mutatott ki $p<0,01$ szinten, ez alól a tanulási szándék és a tanulás alatti fázis volt kivétel, ahol a szignifikancia $p<0,05$ szinten volt értelmezhető (10. melléklet).

Kutatásunk feltáró kvalitatív szakaszában a LLL támogatása szempontjából a játékoság bizonyult a leginkább kiemelkedő módszertani sajátosságnak a pedagógusok munkájában (Takács, 2019a, 2019b, 2019c). Ezért azt feltételeztük, hogy a kvantitatív adatok is azt igazolják majd, hogy a tanulási motiváció megeremtésében a játék és a játékos feladatok szerepe, valamint az élményalapú tanulás kiemelkedő lesz (H₄).

24. táblázat A LLL támogatásában alkalmazott pedagógiai módszerek, eljárások átlagos gyakorisága a tanulási szándék fázisában

Módszer, eljárás	Átlag	Szórás	Faktor	Átlag	Szórás
komplex tanulás	3,79	1,14	érdeklődés felkeltése	3,26	0,78
élmény alapú	3,79	1,02			
érdeklődés alapú	3,39	1,02			
intézményen kívül	3,29	1,21			
kulturális intézmény	3,13	1,15			
szülő bevonása	2,18	0,92			
pozitív megerősítés	4,82	0,45	énhatékonyság	4,49	0,54
előzetes tudás	4,47	0,80			
játék	4,41	0,85			
tehetségfejlesztés	4,41	0,77			
taneszközök	4,37	0,87			
LLL támogatása a tanulási szándék fázisában (11 változó)				3,88	0,59

A 24. táblázat eredményei azonban ezt a feltételezésünket nem igazolták, hiszen a pedagógusok elmondásuk alapján gyakrabban élnek a pozitív megerősítés ($M=4,82$; $SD=0,45$) és az előzetes tudás feltárásának ($M=4,47$; $SD=0,80$) lehetőségével a tanulási motiváció megalapozásában. Ennek oka az lehet, hogy a gyermekek tanulás-támogatását illetően azokat a tanulási tevékenységeket, amelyek nem pedagógusi irányítással történtek, a válaszadók nem vették számításba, hiszen a kérdés is a pedagógus által irányított tevékenységeket célozta: „*Mielőtt belevágunk egy (tanulási) tevékenységbe, különböző játékokkal, játékos feladatokkal vagy eszközökkel felkeltem a gyermekek érdeklődését a téma iránt*” (4. melléklet). Itt tehát arra számítunk, hogy a megfigyelési jegyzőkönyv kiegészítő jellege érvényesül majd ebben az esetben és jobban kidomborodik majd a játék hangsúlyos szerepe a tanulási motiváció felkeltésében.

A tanulási szándék szintjén azt feltételeztük, hogy a nemformális tanulási helyzetek – amelyekben a gyermekek az óvoda vagy iskola intézményén kívül, például egy kulturális intézményben – vesznek részt foglalkozáson, ritkábban fordul elő, mint más tanulás-támogató pedagógiai helyzetek (Fűz, 2018) (H₅). Mind az intézményen kívüli tanulás ($M=3,29$; $SD=1,219$), mind a kulturális intézmények meglátogatása ($M=3,13$; $SD=1,15$) elmaradt a LLL támogatási index átlagértékétől és a két változó átlagértéke is kisebb ehhez képest ($M=3,21$), így elmondhatjuk, hogy a nemformális tanulási helyzetek valóban ritkábban fordulnak elő a megkérdezett pedagógusok munkája során (H₅).

A tanulás többi fázisával összehasonlítva a tervezés szintjén segítik legritkábban a LLL megalapozását a megkérdezett pedagógusok (25. táblázat). Ezen belül is az önszabályozás és tervezés tanítása ($M=2,97$; $SD=0,86$) terén találhatjuk a legalacsonyabb átlagértékeket, ami arra enged következtetni, hogy az egész életen át tartó tanulás megalapozásában a megkérdezett pedagógusok munkájában kevésbé jelenik meg a LLL ezen dimenziója.

25. táblázat A LLL támogatásában alkalmazott pedagógiai módszerek, eljárások átlagos gyakorisága a tanulás tervezési fázisában

Módszer, eljárás	Átlag	Szórás	Faktor	Átlag	Szórás
kritikai gondolkodás	3,38	1,03	Tervezés, önszabályozás	2,97	0,86
célkitűzés	2,79	1,16			
tervezés	2,73	1,07			
pedagógusi IKT	3,81	1,09	IKT	3,37	1,06
gyermek IKT	2,94	1,35			
LLL támogatása a tervezési fázisban (5 változó)				3,17	0,79

Az önszabályozó tanuláshoz elengedhetetlen tervezés ($M=2,73$; $SD=1,07$), és célkitűzés ($M=2,79$; $SD=1,16$) terén nagyobb figyelemre volna szükség a pedagógiai kultúra megreformálásában. A tervezés dimenziójában kapott helyet az IKT eszközök pedagógusi ($M=3,81$; $SD=1,09$) és gyermekek által történő ($M=2,94$; $SD=1,35$) használata, hiszen a tanulási tevékenységet alapvetően meghatározza az, hogy a pedagógus olyan jellegű tevékenységet tervez-e, amelyben ő vagy a gyermek digitális eszközzel fog dolgozni.

Ezzel egybecseng a hazai pedagógusi életpályamodell kompetencia-rendszerének felépítése is, amelyben az IKT eszközhasználat indikátora (2.4. „*Célszerűen használja a digitális, online eszközöket*”) a nyolc kompetencia között a tervezés szintjén jelenik meg olyan kontextusban, ahogy azt a kérdőívünkben mi is alkalmaztuk („*Amikor tanulunk, a gyermekek használhatnak IKT eszközöket / én magam használlok IKT eszközöket*”) (4. melléklet) (Dudásné, Wölfling, Nevigyánszky & Pur, 2014, 8. o.). Ezért a feltáró és megerősítő faktor-analízis eredményeire is támaszkodva indokoltnak találtuk, hogy a faktor valóban ebben a dimenzióban maradjon, noha tisztában vagyunk azzal, hogy – sok más faktorhoz hasonlóan – a tanulási folyamatban ezek a tényezők több szinten, más-más funkcióval is előfordulnak (6. melléklet, 10. ábra).

Úgy találtuk, hogy a pedagógusok lényegesen gyakrabban alkalmaznak a tanulás-tanítás folyamatában digitális eszközöket, mint a tanulók alkalmaznának, amely utalhat a tevékenység dominánsan pedagógusi irányítására is, szemben a tanulóközpontú megközelítéssel (lásd 15. táblázat). Az IKT eszközökkel használata tehát nem bizonyult egyöntetűen közkedveltnak a pedagógusok körében, hiszen eleve alacsonyabb átlagértékekkel szerepelt ez faktor másokhoz képest, valamint ezen belül is nagy különbségeket tapasztaltunk a pedagógusi és a tanulói, gyermeki eszközhasználat terén (25. táblázat).

A tanulási tevékenység szintjén a támogató tanulási környezet kialakításában segítik leggyakrabban a pedagógusok a gyermekek tanulását (26. táblázat). Ezen belül is elsősorban az affektív és szociális tényezők emelkednek ki, mint a hibázás lehetőségének biztosítása negatív következmények nélkül ($M=4,71$; $SD=0,59$), az egymás elfogadásának bátorítása, empátia ($M=4,59$; $SD=0,66$), és a gyermekek vélemények megosztása csoport-, és osztálytársaikkal ($M=4,09$; $SD=0,92$). A tanulás tanításában kissé alacsonyabb átlagértékeket találunk, amelyek közül egyedül a tanultak gyakorlatban való alkalmazása ($M=4,03$; $SD=0,92$) terén kaptunk olyan átlagértéket, ami meghaladta a teljes minta LLL támogatási indexének mértékét ($M=3,72$).

26. táblázat A LLL támogatásában alkalmazott pedagógiai módszerek, eljárások átlagos gyakorisága a tanulás alatti fázisban

Módszer, eljárás	Átlag	Szórás	Faktor	Átlag	Szórás
gyakorlati alkalmazás	4,03	0,92	Tanulás tanítása	3,63	0,68
divergens gondolkodás	3,63	0,91			
probléma alapú	3,5	0,96			
facilitálás	3,36	0,95			
hibázás lehetősége	4,71	0,59	Támogató tanulási környezet	4,21	0,57
empátia	4,59	0,66			
vélemények megosztása	4,09	0,92			
reflektív technikák	3,94	0,93			
kihívások	3,84	0,85			
LLL támogatása a tanulási tevékenység alatti fázisban (9 változó)				3,92	0,56

A divergens gondolkodás ($M=3,63$; $SD=0,91$) és a probléma-alapú tanulás ($M=3,50$; $SD=0,96$) feltételezéseinknek megfelelően alacsonyabb átlagértékeket kapott, de ha ezek mellett megnézzük a kihívások ($M=3,84$; $SD=0,85$), valamint az élményalapú tanulás ($M=3,79$; $SD=1,01$) átlagértékeit is, akkor láthatjuk, ezek együttes átlagértéke ($M=3,69$) még mindig nem éri el a teljes LLL-támogatási index értékét. Eredményeink alapján tehát elmondható, hogy a tanulókörzpontú aktív tanulási formák valóban kevésbé népszerűek a megkérdezett pedagógusok tanulás-támogatási gyakorlatában (H_8). Ahogy arról a korábbiakban az 1.3.3. fejezetben írtunk, az induktív tanulási stratégiák és az aktív tanulási formák egymástól elválaszthatatlanok, így mindkettő esetében hasonló eredményekre számítottunk. Ezzel párhuzamban (és egyes tényezőivel átfedésben) az induktív szemléletű, indirekt tanulást szorgalmazó tényezők kis mértékben, de alacsonyabb átlagértékeket kaptak a teljes LLL-támogatási index értékénél (összesen $M=3,71$): komplex tanulás ($M=3,79$; $SD=1,14$), élmény-alapú tanulás ($M=3,79$; $SD=1,01$), divergens gondolkodás fejlesztése ($M=3,63$; $SD=0,91$), probléma alapú tanulás ($M=3,50$; $SD=0,96$), a gyermek kihívások elé állítása ($M=3,84$; $SD=0,85$) (24. táblázat és 26. táblázat).

Az értékelés szintjén az egész mintára kiterjedő LLL támogatási index értékét csupán a képességek előzetes, diagnosztikus célzatú felmérése ($M=4,05$; $SD=0,99$) haladta meg, amely önmagában, a társértékelés ($M=3,24$; $SD=1,06$) vagy önértékelés ($M=3,60$; $SD=1,01$) támogatása nélkül nem tekinthető specifikusan a LLL támogatásának eszközeként, ez utóbbiak azonban nem tartoznak a gyakran alkalmazott pedagógiai módszerek közé (27. táblázat).

27. táblázat A LLL támogatásában alkalmazott pedagógiai módszerek, eljárások átlag gyakorisága a tanulás értékelési fázisában

Módszer, eljárás	Átlag	Szórás	Faktor	Átlag	Szórás
képességek felmérése	4,05	0,99	Monitorozás	3,94	0,88
érdeklődés felmérése	3,83	1,00			
önértékelés	3,60	1,01	Reflexió	3,46	0,88
érzelmek tudatosítása	3,55	1,13			
társértékelés	3,24	1,06			
LLL támogatása a tanulás értékelési fázisában (5 változó)				3,7	0,73

Ennek értelmében kutatásunk eredményei azt tükrözik, hogy a gyermekek munkájának monitorozásában, az egészséges önértékelés kialakításában szemléletváltás szükséges, hogy a gyermekek későbbi önálló tanulását megalapozhassuk.

Úgy véltük, hogy egész életen át tartó tanulás támogatásában való pedagógiai tevékenység több tényezővel is kapcsolatban állhat, úgy, mint a szakmai tapasztalat vagy a pedagógusok tanulással töltött éveinek száma ($H_{9,12}$). Ezekre a tényezőkre Pearson-korreláció számítást végeztünk, amely képlethez hozzáadtuk az életkort is, mint további lehetséges háttértényezőt. A 28. táblázatban korrelációs mátrix segítségével szemléltettük a kapott eredményeket, amelyből a duplán szereplő változókat eltávolítottuk a könnyebb átláthatóság kedvéért.

28. táblázat Az egész életen át tartó tanulás támogatásának korrelációs mátrixa háttértényezőkkel, faktorokra bontva ($N=603$)

Háttérváltozók	Faktorok							
	érdeklődés	énhatékonyság	önszabályozás	IKT	tanulás tanítás	tanulási környezet	monitorozás	reflexió
kor	0,12**	0,01	0,16**	0,07	0,01	0,06	0,12**	0,10*
szakmai tapasztalat	0,15**	0,08	0,17**	0,05	0,05	0,07	0,14**	0,16**
tanulással töltött évek	0,10*	0,03	0,05	0,05	0,10*	0,05	0,06	0,00

Jelmagyarázat: * $p<0,05$; ** $p<0,01$

A korrelációs mátrix értékei alapján azt láthatjuk, hogy szignifikáns pozitív irányú kapcsolat található a pályán töltött évekkal $p<0,01$ az érdeklődés, az önszabályozás, a monitorozás és a reflexió szintjén is (28. táblázat). Az életkor esetében nagyon hasonló értékeket kaptunk, amelynek oka az lehet, hogy ez a két háttértényező a pedagógus életpályáján együtt is mozog. Bár a szignifikancia szintje magas ezekben az esetekben, azt láthatjuk a korrelációs együtthatókat megvizsgálva, hogy a kapcsolat gyengének mondható minden változóval. A tanulással töltött évekkal csupán $p<0,05$ szinten találtunk kapcsolatot az érdeklődés és a tanulás tanítása esetén, ezek szintén gyenge kapcsolatokat jelölnek. Összességében tehát elmondható, hogy az énhatékonyság fejlesztésében, az IKT eszközök használatában, valamint a tanulási környezet alakításában egyáltalán nem találtunk kapcsolatot a szakmai tapasztalattal és a tanulással töltött évekkal sem, az érdeklődés felkeltése esetében ugyanakkor mindhárom háttérváltozóval pozitív irányú kapcsolatot tapasztaltunk.

Feltérképeztük azt is, hogy az egész életen át tartó tanulásban aktívabb és kevésbé aktív pedagógusok között találunk-e különbséget a tanulással töltött évekből (H_{12}). Ennek vizsgálatára kétmintás t-próbát végeztünk, amely elemzésbe szintén bevontuk a korábban vizsgált két másik tényezőt is, az életkort és a szakmai tapasztalatot (29. táblázat).

29. táblázat Az egész életen át tartó tanulásban aktív és kevésbé aktív pedagógusok összehasonlítása tanulással töltött évek, szakmai tapasztalat és életkor alapján

	átlag	párok megnevezése	átlag- különbség	átlagok st. hibája	Konfidencia intervallum (95%)		t	df	Sig.*
KA	3,82	tanulással töltött évek ^w	-0,38	0,41	-1,20	0,43	-0,923	550,56	0,355
A	4,2								
KA	24,22	szakmai tapasztalat ^w	-2,77	0,96	-4,66	-0,89	-2,893	559,35	0,003
A	27								
KA	48,43	kor	-1,79	0,73	-3,23	-0,35	-2,441	600	0,014
A	50,22								

Jelmagyarázat: KA= kevésbé aktív; A=aktív; ^w=Welch-próba; * $p<0,05$

A táblázat eredményei alapján azt láthatjuk, hogy a szakmai tapasztalat ($p=0,003$) és az életkor ($p=0,014$) terén találhatunk szignifikáns különbséget a két részminta között. Míg a LLL támogatásában kevésbé aktív pedagógusok szakmai tapasztalata átlagosan 24,22 év volt, addig ez a szám a másik részminta esetében 27 év. Hasonló különbségek jelentkeztek az életkor tekintetében is ($M_{KA}=48,43$; $M_A=50,22$). Ez alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az általunk megkérdezett pedagógusok körében a magasabb aktivitás az egész életen át tartó tanulás támogatásában a tapasztaltabb pedagógusok körében volt jellemzőbb. A tanulással töltött évek esetében azonban nem találtunk ilyen jellegű kapcsolatot (H_{12}) (29. táblázat).

Az egész életen át tartó tanulás támogatásában feltételeztük, hogy nem csupán kapcsolat van ezen tényezők között, de befolyásoló szerepe is van a szakmai tapasztalatnak (H_9), ezért a Pearson-korreláció eredményeit követően megvizsgáltuk azt is, hogy milyen mértékben határozzák meg a vizsgált tényezők a LLL támogatásában való aktivitás egészét. Az egész életen át tartó tanulás támogatási indexére és a szakmai tapasztalat mértékére, az életkorra, valamint tanulással töltött évek számára regresszió analízist végeztünk. Mielőtt a lineáris regressziós elemzést elvégeztük, a kiugró [outlier] és hiányzó esetektől mentes adatbázison megvizsgáltuk a változók linearitását, amely során az egész életen át tartó tanulásban aktívabb pedagógusok esetén kaptunk szignifikáns eredményt a szakmai tapasztalat és az életkor befolyásoló hatásával kapcsolatban (30. táblázat). A lineáris regressziós elemzést tehát ezen a részmintán végeztük el, a két szignifikáns eredményt hozó tényezőre.

30. táblázat A regresszió-analízis alapjául szolgáló ANOVA táblázat eredményei az LLL támogatásában aktív és kevésbé aktív részmintán

Független változók	Függő változó: LLL támogatási hatékonyság		Négyzet-összeg	df	Átlagos négyzet-összeg	F	Sig.
szakmai tapasztalat	kevésbé aktív	magyarázott	0,07	1	0,07	0,629	0,428
		nem magyarázott	32,27	266	0,12		
		összesen	32,34	267			
	aktív	magyarázott	0,81	1	0,81	9,134	0,003*
		nem magyarázott	29,43	332	0,08		
		összesen	30,24	333			
tanulással töltött évek	kevésbé aktív	magyarázott	0,38	3	0,12	1,085	0,356
		nem magyarázott	28,61	243	0,11		
		összesen	28,99	246			
	aktív	magyarázott	0,52	2	0,26	2,938	0,054
		nem magyarázott	26,92	303	0,08		
		összesen	27,44	305			
életkor	kevésbé aktív	magyarázott	0,00	1	0,00	0,003	0,956
		nem magyarázott	32,34	266	0,12		
		összesen	32,34	267			
	aktív	magyarázott	0,50	1	0,50	5,653	0,018*
		nem magyarázott	29,73	332	0,09		
		összesen	30,24	333			

Jelmagyarázat: * $p < 0,05$

A lineáris regresszió elvégzését követően a 31. táblázat eredményeit kaptuk, amely azt mutatja, hogy bár a linearitást igazoltuk a LLL támogatásában aktív pedagógusok esetében, de a szakmai tapasztalat (2,7%) és az életkor (1,7%) magyarázó ereje még itt is annyira csekély, hogy önmagában nem tekinthetjük jelentősnek ezeknek a hatását az LLL támogatására.

31. táblázat A szakmai tapasztalat, életkor és tanulással töltött évek hatásának vizsgálata az egész életen át tartó tanulás támogatására az aktívabb részmintán regresszió-analízis segítségével

Befolyásoló tényező	Magyarázó erő	Korrigált R négyzet	Hibafaktor	Szignifikancia*
szakmai tapasztalat	2,7%	0,024	0,298	0,003*
életkor	1,7%	0,014	0,299	0,018*
együttesen	2,7%	0,021	0,298	0,011*

Megj.: * $p < 0,05$; $N_{aktívabb} = 335$

A két tényező együttes magyarázó erejét is megvizsgáltuk, azonban ez az érték is nagyon alacsony ahhoz, hogy számolhassunk ezek hatásával a gyermekek egész életen át tartó tanulásra való felkészítésében. Arra számítunk, hogy ezekkel a tényezőkkel ellentétben a nézetek terén szorosabb kapcsolatokat kapunk majd, így a későbbiekben a 3.3. fejezetben megvizsgáljuk,

hogyan az egész életen át tartó tanulás támogatásában milyen egyéb, a nézetekhez köthető tényezők bírnak magyarázó erővel.

A támogató tevékenység kérdőíves vizsgálati eredményeinek összegzése

A kérdőíves kutatási fázisban feltárt eredmények arra mutatnak rá, hogy a megkérdezett pedagógusok az egész életen át tartó tanulás támogatásában közepesen erősen-erősen teljesítenek a LLL támogatási index ($M=3,72$) értéke alapján. Ez egybecsengett Kim (2016) kutatásának eredményeivel, aki nemzetközi összehasonlításában Magyarországot az LLL-ben való hatékonyság alapján a közepesen erős országok közé sorolta. Ezt az értéket azonban a hipotézisvizsgálataink során részleteiben is megvizsgáltuk és azt tapasztaltuk, hogy az egész életen át tartó tanulás támogatásában kívánt folyamat-, és tanulóközpontú szemlélet kevésbé jellemző a megkérdezett pedagógusokra. Bár a szakirodalom és a köznevelést szabályozó dokumentumaink egyaránt a tanuló-, és folyamatközpontú tanulást szorgalmazzák, kutatásunk egyelőre ennek teljesülését nem igazolta (Cropley & Knapper, 1983; Harangi, 2002; Bolhuis, 2003; NAT, 2012; Molnár, 2015)(H₈). Fáyné és munkatársai (2016) kutatására alapozva azt feltételeztük, hogy az IKT eszközök használata nem örvendő majd osztatlan népszerűségnek. Ebben a tekintetben a digitális eszközök használatára inkább a pedagógusi használat jellemző, ami inkább a tanárközpontú szemléletet tükrözi a tanulóközpontú helyett, de a hipotézisvizsgálatok arra is rávilágítottak, hogy a nemformális tanulás alkalmait (H₅), valamint az induktív tanulási stratégiák (H₇) és aktív tanulási formák adta lehetőségeket (H₈) sem használják ki kellően a pedagógusok a gyermekek élethosszig tartó tanulásának megalapozásában. Korábbi nemzetközi kutatások is arra mutattak rá, hogy az újszerű, aktív tanulási formák alkalmazásától a pedagógusok többsége idegenkedik, azonban az mindenképpen egy nagyon fontos információ a neveléstudósok és a pedagógus továbbképzések szervezői számára, hogy a pedagógusok ennek ellenére nyitottak és hajlandóak lennének ezek elsajátítására (Chien, 2016; Resnick, 2019).

Az alapozó szakasz támogatásának céljából szolgáló életkori csoportok fejlődéslélektani háttere és a szabályozó dokumentumok arra engedtek következtetni, hogy a gyermekek tanulási motivációjában, a tanulási szándék szintjén kapjuk majd a legmagasabb átlagértékeket (Harangi, 2002; Szabó, 2005; NAT, 2012; ÓNOAP, 2012) (H₃), amelyek közül a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően a tevékenységközpontú módszerek emelkednek majd ki (H₄) és az értékelés lesz a legkevésbé fókuszba helyezett fázis a LLL támogatásában (H₁₀). Az eredményeink ugyanakkor arra mutattak rá, hogy a legintenzívebben a tanulási tevékenység szintjén történik a gyermekek tanulás-támogatása, és az értékelésen túl a tanulás tervezési fázisa is meglehetősen alacsony értékeket kapott. A LLL támogatásában aktívabb és kevésbé aktív pedagógusok átlagértékeinek összehasonlítása során azt tapasztaltuk, hogy az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésben aktívabb óvodapedagógusok és tanítók eredményei a tanulási tevékenység alatti fázist megelőző és azt követő szinteken jobban eltérnek a másik részminta eredményeitől, mint a többi tanulási fázisban, valamint változatosabban alkalmazzák az értékelési fázishoz köthető értékelési módszereket is. Velük ellentétben a LLL támogatásában kevésbé aktív pedagógusok az értékelés diagnosztikus, inkább pedagógusközpontú formáját részesítik előnyben a gyermekek ön-, és társértékelésének támogatásával szemben.

Tezer és Aynaz (2018) kutatása alapján a nem, az életkor és a szakmai tapasztalat hatással van a tanárok LLL-tendenciáira, ezért úgy véltük, hogy ez élethosszig tartó tanulás támogatásában is fontos szerepet játszanak majd ezek a tényezők. Az, hogy egy pedagógus hogyan segíti hozzá növendékeit az élethosszig tartó tanuláshoz, eredményeink alapján azonban nem hozható összefüggésbe azzal, hogy ő maga hány évet tanult végzettsége megszerzését követően, és szakmai tapasztalata is csak elenyésző mértékben, noha szignifikánsan hat ezen tevékenységére ($H_{9,12}$).

3.1.2. A támogató tevékenység feltárása megfigyeléssel

A megfigyelési jegyzőkönyvek elemzésének eredményeit először a kódok rendszerének, a hálózat bemutatásával kezdjük, majd az egyes összefüggéseket a Sankey-diagramok segítségével szemléltetjük. A hipotézisek közül a K2-höz tartozó $H_{4,5,7,8,9,10}$ esetében a kvantitatív elemzést megerősítő, a $H_{6,11}$ esetében pedig azt kiegészítő eredményeket várunk.

A megfigyelési jegyzőkönyveket a kialakított elméleti struktúra változói szerint kódoltuk, valamint a kódokat ennek megfelelően rendeztük hálózatba. A hálózatban összesen 54 kódot azonosítottunk, 1517 idézetben. Mivel a megfigyelési jegyzőkönyvek személyes jelenlét által kerültek rögzítésre, így az elemzés többdimenziós, komplex lehetőségeit kihasználva rögzítettük a LLL maximalista szemlélete szerint a tanulási formát (formális, nemformális, informális tengely), valamint a tanulást irányító, abban támogató személyt is (pedagógus személye, gyermek önmaga, kortársak és szülők bevonása) (17. ábra). Ahol rendelkezésünkre álltak a szükséges információk, ott az imént említett dimenziók mindegyikén rendeltünk kódokat az idézetekhez.

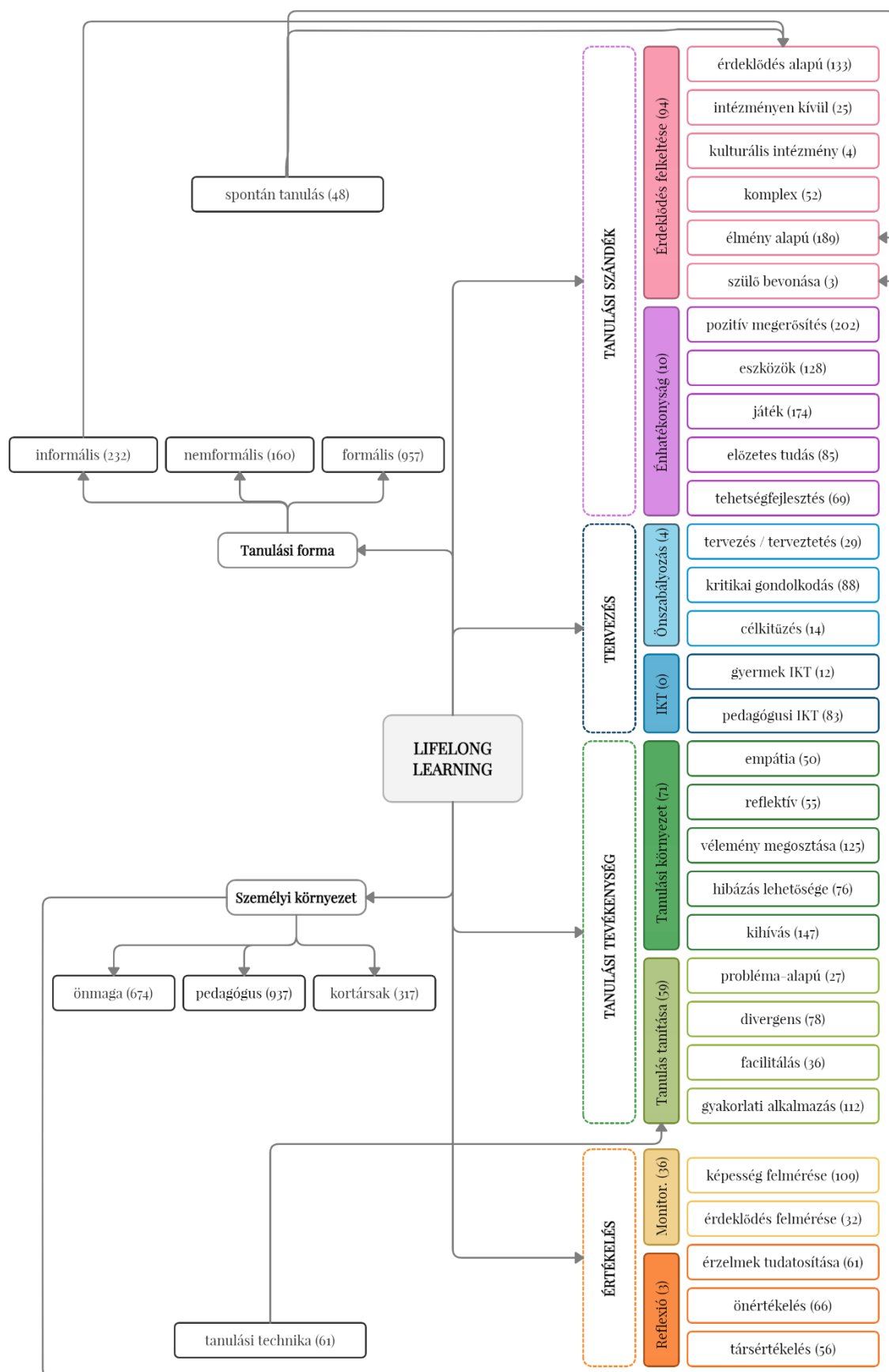
A 17. ábra alapján látható, hogy a kódolás és elemzés során mely faktorokat mely színekkel jelöltük (ez a későbbiekben a Sankey diagramok esetében is az értelmezést szolgálja majd), valamint a *groundedness* (G) értékeit is megjelenítettük az ábrán, amelyek fontos információkat hordoznak a hipotézisek vizsgálata szempontjából is. A groundedness értékei a kódokat jelölő négyzetekben zárójelben kaptak helyet, és ezekről olvasható le a kód előfordulási gyakorisága számmal jelölve (17. ábra).

A folyamatközpontú fázis négy fő kategóriáját, a személyi környezetet, valamint a tanulási formát és a LLL-et mint címet nem használtuk aktív kódokként az elemzés során, azonban a 8 alkategória esetében előfordultak olyan idézetek, ahol a 30 kód helyett helyénvalóbbnak találtuk az általánosabb, kategória-kód használatát (pl.: a motiválás klasszikusan ilyen eset volt).

Hangsúlyos szerepet kaptak a színek az eredmények szemléltetésében, hiszen a kvalitatív tartalomelemzés sajátosságainak megfelelően az egyes kódokat színekkel láttuk el. Ezek a színek következetesen visszaköszönnék a hálózati ábrán, valamint a táblázatok fejléceiben és a Sankey-diagramok esetében is, ezzel segítve a vizuális jelek faktorokhoz történő társítását az értelmezésben. A későbbiekben tehát mind a megfigyelési jegyzőkönyvek, mind az interjúk esetében az alábbi színekódokat használjuk:

- érdeklődés felkeltése,
- énhatékonyság,
- önszabályozás,
- IKT,
- támogató tanulási környezet,
- tanulás tanítása,
- monitorozás, visszacsatolás;
- reflexió.

A továbbiakban a második kutatási kérdés megválaszolására először a folyamatközpontú, négyfaktoros modell szerint értelmezzük a kapott eredményeket, majd rátérünk a K2-höz tartozó hipotézisek kvalitatív vizsgálatára. Az eredmények bemutatása során törekszünk arra, hogy minél több szemléletes példát felsorakoztassunk idézetek formájában. Ennek jelölésére az Atlas.ti szoftver által is használt a következő formátumot követjük: dokumentum sorszáma : dokumentumon belüli idézet sorszáma (pl.: a 23:5 azt jelenti, hogy a 23. dokumentum 5. idézetéről van szó).



17. ábra A megfigyelési jegyzőkönyvek kódjainak hálózata a LLL struktúrája szerint

A megfigyelési jegyzőkönyvek elemzésének eredményei a pedagógusok LLL támogató tevékenységét illetően

Második kutatási kérdésünkben arra kerestük a választ, hogy a pedagógusok hogyan járulnak hozzá a gyermekek egész életen át tartó tanulásának megalapozásához. Ennek érdekében a kvalitatív fázisban összesen 1517 olyan idézetet emeltünk ki, amelyek kódolásával választ kaphatunk kérdéseinkre.

A 17. ábra értékeit áttekintve azt láthatjuk, hogy a négy fázis szintjén alapvetően azonos arányok tapasztalhatóak a kvantitatív kutatási szakasz eredményeivel. Okos kódok [smart code] létrehozásával a nyolc faktor és négy fő kategória számosságát egy-egy kódba sűrítettük (hasonlóan, ahogyan faktorok képzése során is létrehozzuk a látens változót), hogy a későbbiekben faktorok szintjén is végezhesünk elemzéseket. Az okos kódok létrehozásával kapott groundedness értékek között kiemelkedik a tanulási szándék támogatása ($G_{\Sigma t.sz.}=799$) és magas gyakorisági értékeket találhatunk a tanulási tevékenység alatti LLL-támogatás esetében is ($G_{\Sigma t.a.}=683$)(H₃). Az óvodás és kisiskoláskorú gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően tehát valóban a motiválás és a támogató tanulási környezet a leghangsúlyosabb elemei a LLL támogatásának (Lüftenegger et. al., 2012, 2014; Klug et al., 2016). Ezzel szemben a tanulási előtti tervezési ($G_{\Sigma t.}=212$) és értékelési szakaszok ($G_{\Sigma t.}=316$) értékei lényegesen alacsonyabbak, noha a nemzetközi szakirodalom kiemeli, hogy az önirányított tanulás (amelynek kulcsa a tervezésben rejlik), szoros összefüggésben áll azzal, hogy a gyermekek szeretnek-e tanulni (Bidokht & Assareh, 2011). Ahogy arra a kvantitatív kutatási szakasz eredményei is rámutattak, itt is azt tapasztalhatjuk, hogy az értékelés többnyire diagnosztikai jellegű, hiszen az esetek egy nagy részében formális környezetben, a pedagógustól származó előzetes tudás felmérésről (foglalkozás előtt), vagy tudásuk szummatív értékeléséről beszélhetünk ($G=97$) és mindössze 36 olyan esetet találtunk, ahol valóban formatív, fejlesztő értékelés történt (H₁₀). Az alábbi eset egy ilyenre példa:

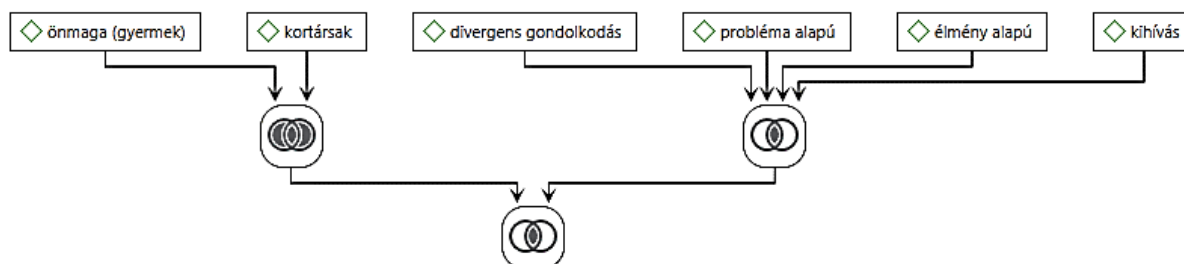
„Majd később a pártakészítés közben megszólalt az egyik lány, hogy elkészült, mire az óp. [óvodapedagógus] így reagált: »Az egyik oldalon látom sűrűbben díszítetted a pártát, még próbáld meg, hogy a másik oldal is olyan sűrűn legyen feldíszítve!«” (35:4 idézet)

A fejlesztő értékeléssel gyakran együtt járt a pozitív megerősítés is ($G_{poz.}=202$), ami az énhatékonyság erősítésének leggyakoribb módja volt a megfigyelt alkalmak során. A tanulási szándék erősítésében a motiválás szintjén pedig az élményalapú tanulás ($G=189$) volt a legkiemelkedőbb. A gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodó, tevékenységalapú tanulás tehát a kvalitatív kutatási fázis szerint valóban kiemelkedő szerepet kap az óvodai és általános iskolai nevelésben (Cropley & Knapper, 1983; Harangi, 2002; Bolhuis, 2003; NAT, 2012; Molnár, 2015)(H₄). A megfigyelési jegyzőkönyvek alapján klasszikus példák erre az énekes körjátékok, a komplex tevékenységek és tanulmányi séták vagy a tematikus hetek, tematikus projektek. Az ilyen tevékenységközpontú tanulási helyzetek rendszerint valamilyen mese, vagy téma köré szerveződnek, ahogy az a következő esetben is történt:

„Az óvodapedagógus németül mesélt egy mesét. A mese elején megbeszélték, hogy hívják a szereplőket németül. Az első mesélésnél megbeszélték a történetet is, mutogatták. Majd végül csak németül hangzott el a mese és úgy mutogattak hozzá. Utoljára, ha tudták már ők is mondhatták. Ezzel a folyamattal a végén sikerélményhez jutottak.” (21:3. idézet)

Feltételeztük, hogy a szervezett foglalkozások során a pedagógusok ritkán élnek a spontán adódó tanulási lehetőségekkel (Takács, 2019)(H₆). Ennek vizsgálatára kód ko-okkurencia táblázatot hoztunk létre, amely összesen öt olyan esetet mutatott ki, amelyre illett a leírás. Ezek többségében a foglalkozást „megzavaró” külső tényezők miatti rögtönzött tanulási helyzetek voltak, amelyeket többségében a gyermekek érdeklődése irányított (pl.: 35:20 idézet: madár az ablakban, 14:5 idézet: csíráztatás alatt a bab szaporodásáról kérdések, 42:42 idézet: órán a gyermekek érdeklődése miatt egy témában való alaposabb elmélyülés). A másik két esetben a pedagógus ismert fel egy-egy tanulási helyzetben új tanulási lehetőségeket (pl.: 45:15 idézet: rossz idő miatt rögtönzött folyosói sorversenyek, 17:11 idézet: szavak tanulásához használt sál felhasználásának sokrétű módja a játékban). A spontán tanulási helyzetek kihasználására tehát viszonylag kevés példát tapasztalhattunk (H₆).

A gyermek egyéni igényeire alapozva, a tanulóközpontú szemléletű, aktív tanulási formákat tekintve sem számítottunk terjedelmes találati listára a lekérdezésünk során, hiszen a szakirodalom és kvantitatív kutatási fázisunk is ezt engedte sejtetni (Chien, 2016; Resnick, 2019)(H₈)(18. ábra).



18. ábra A tanulóközpontú, aktív tanulási esetek feltárásának módja a query- tool lekérdezés segítségével

Ennek feltárására a szoftver lekérdező analízisét használtuk [query tool], amelyben a matematikai logika segítségével adtunk meg kritériumokat a keresett idézetek feltárására. A képlettel tanulóközpontú (önmaga és/vagy kortársak) és aktív tanulási formák (amelyek egyszerre kihívásalapú, divergens gondolkodást támogató, problémaalapú és/vagy élményalapú tanulási helyzetek) együttes előfordulását céloztuk meg (18. ábra). A találati listán egyetlen, második osztályos példa szerepelt, amely azonban szépen szemlélteti a keresett tanulási formát:

„... környezetismeret órán a gyerekek feladata az volt, hogy közösen gyűjtsenek olyan dolgokat, amelyek segítségével megismerhetik a lakóhelyük múltját. A gyerekek meséltek saját ismereteikről, melyeket szüleiktől, nagyszüleiktől szereztek, a házi feladat pedig ehhez mérten az volt, hogy a rokonok segítségével keressenek egy olyan ételt, amely tradicionálisan a lakóhelyükhöz kapcsolódik.”(42:12. idézet)

Az imént idézett komplex feladatban a gyermekek kutatásalapú tanulási formában ismerhették meg lakóhelyük múltját, jellegzetes ételeit, amelyben a pedagógus a szülőket és nagyszülőket is bevonta a tanulási folyamatba, így nem csupán az innovatív tanulási-, tanítási módszerek alkalmazására jó példája ez az eset, hanem a LLL komplex szemléletében a hálózatépítésre, az oktatási intézmények nyitottságára is, valamint tanulási formák együttes megjelenésére (Kálmán, 2009, 2013)(H₈).

Bár az óvodában a hagyományos értelemben vett problémaalapú tanulás, kutatásalapú tanulás, vagy kihívásalapú tanulás még (elsősorban az életkori sajátosságok miatt) nem volt megfigyelhető, azonban több példát is találtunk az induktív tanulási szemlélethez köthetően indirekt tanulási helyzetekre, ahol valamilyen élményhez kötve tanulhattak a gyermekek (H₇). Klasszikus példái ezeknek a tematikus hetek, projektek során szervezett komplex foglalkozások, amelyekben bár a pedagógusok irányítása által történik az ismeretszerzés, de a gyermekek kísérletezés, tevékenykedés által ismerhetik meg a világ jelenségeit: egészséghét – gyümölcsturmix (11:14. idézet) és gyümölcssaláta (16:11. idézet) készítése; farsang – fánk készítése (12:6, 17:17, és 26:12 idézet), valamint hazafiság hete – magyar konyha kialakítása a babakonyhában (18:6). De ide sorolhatjuk a csíráztatást, mint kísérletet is, amely során a gyermekek a pedagógussal a növényi életfeltételeket és növekedését figyelhették meg (6:6, 7:9, 9:8, 14:9 és 25:8. idézet). Az imént említett esetek mindegyike óvodai kontextusban történt, így elmondható, hogy általánosságban ugyan kevésbé gyakori az induktív tanulást támogató tanulásszervezés, azonban az óvodai környezetben lényegesen gyakrabban láthatunk rá példát (H₇).

Ahogy arra a szakirodalom áttekintése során is felhívtuk a figyelmet, az élethosszig tartó tanulás megalapozása az óvodai és általános iskolai nevelés során nem csupán formális, hanem informális és nemformális szinten is megtörténik (Kálmán, 2005). Hogy megvizsgáljuk ezek arányát a megfigyelt esetekben, kód ko-okkurencia táblázatot hoztunk létre (32. táblázat).

32. táblázat A LLL támogatása a LLL- támogatási faktorok és a tanulási formák ko-okkurenciájában

	●	●	●	●	●	●	●	●
	G=374	G=610	G=121	G=91	G=472	G=285	G=171	G=174
formális G=957	208	402	93	70	316	222	140	109
informális G=232	78	118	19	19	93	47	15	36
nemformális G=160	80	73	12	1	48	26	15	16

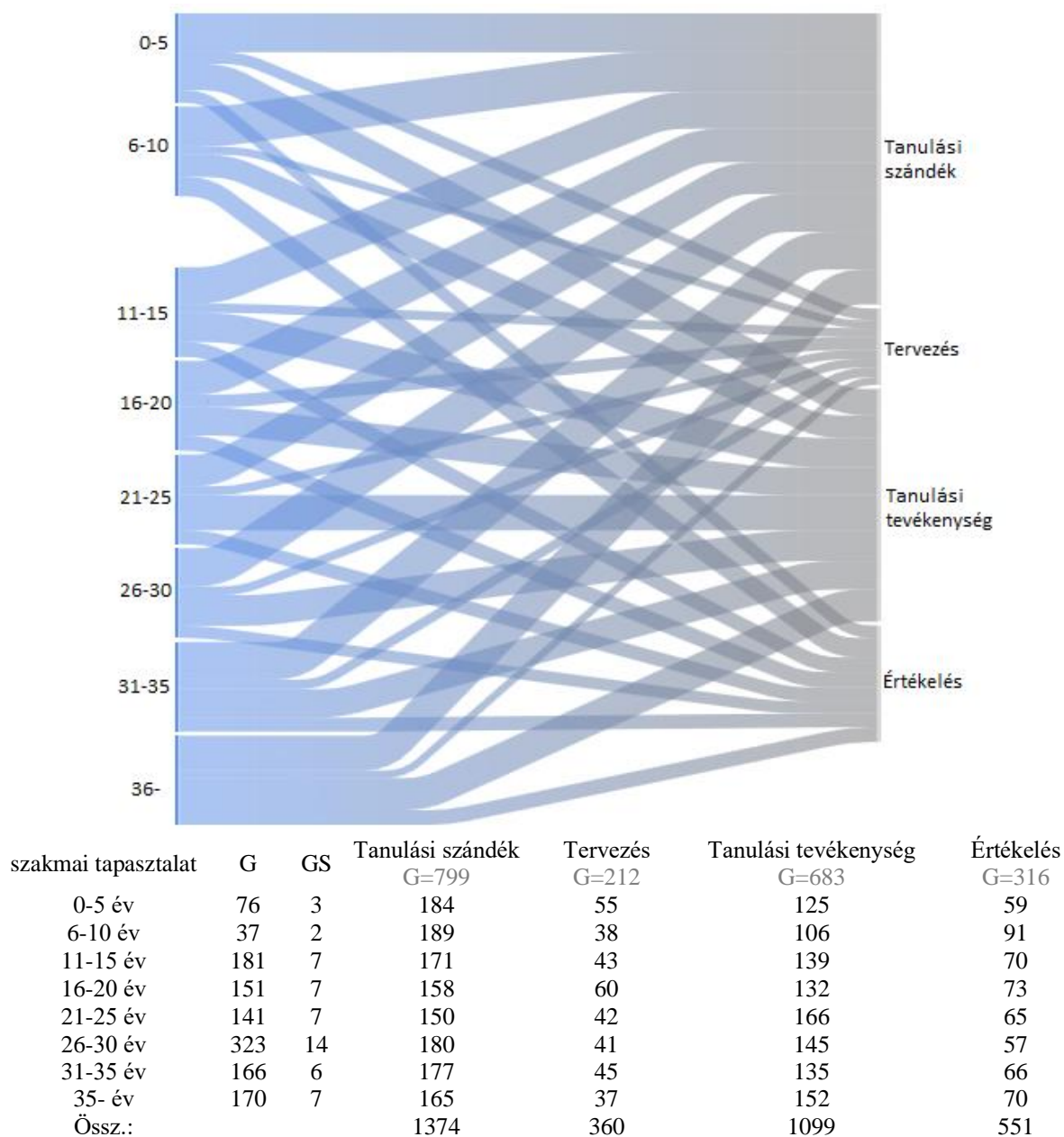
Jelmagyarázat: G= a kód gyakorisága

● érdeklődés felkeltése, ● énhatékonyság, ● önszabályozás, ● IKT, ● támogató tanulási környezet, ● tanulás tanítása, ● monitorozás, visszacsatolás; ● reflexió

A táblázatra tekintve látható, hogy arányaiban a nemformális tanulási lehetőségek (G_n=160) jelentek meg legkevesebbszer a megfigyelt esetek között, és gyakrabban figyeltek meg a gyermekek szabad játékában, udvari elfoglaltságában (G_i=232), vagy a formális keretek között (tanóra vagy foglalkozás kezdeményezéssorán) LLL-támogató tevékenységet (G_f=957)(32. táblázat)(H₅).

A megfigyelt 160 nemformális eset között többször visszatérő elem volt a beszélgetőkör (vagy szeretetkör), a tanulmányi séták, kirándulások, könyvtárlátogatás, valamint az intézmény területén belül a meghívott előadók és a tehetségműhelyek, szakkörök, korrepetálások.

A kérdőíves felmérés eredményei azt igazolták, hogy akár formális, informális vagy nemformális tanulószervezésről van szó, a szakmai tapasztalat csupán elenyésző (2,7%-ban) hatással van arra, hogy hogyan segíti a pedagógus a gyermekek egész életen át tartó tanulását (H₉). Bár a kvalitatív elemzés regressziós modell alkalmazását nem tette lehetővé, a Sankey-diagram segítségével vizuálisan láthatjuk, hogy az egyes tanulási fázisokon lejegyzett összes eset hogyan oszlik el az egyes szakmai tapasztalat szerint (19. ábra). Az egyes háttértenyezők szerinti részmintákat dokumentum-csoportok létrehozásával alakítottuk ki a megadott háttér adatok segítségével.



Jelmagyarázat: G= a kód gyakorisága; GS=dokumentumok száma a dokumentumcsoporton belül

19. ábra Az egész életen át tartó tanulás támogatása a tanulás fázisain szakmai tapasztalat szerint

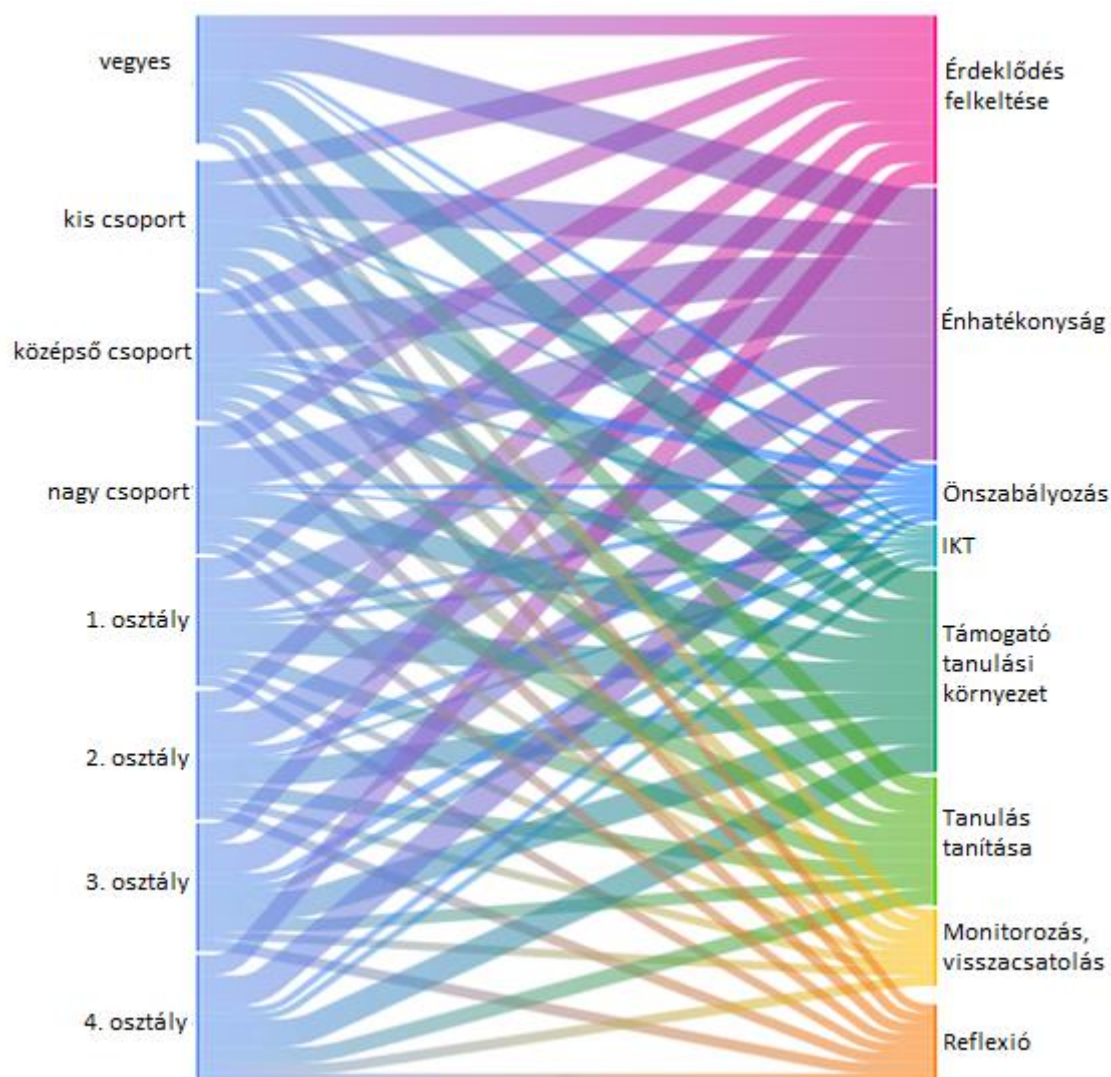
Amennyiben azt szeretnénk megvizsgálni az ábráról, hogy szakmai tapasztalat szerint van-e eltérés az egyes dokumentumcsoportok között, akkor az ábra jobb oldaláról (ez a faktorok tengelye) érdemes vizsgálnunk, hogy az egyes dokumentumcsoportok között van-e eltérés az onnan kiinduló vonalak vastagságában, hiszen minden innen kiinduló vonal egy-egy szakaszt jelent a szakmai tapasztalaton belül (0-5 év, 6-10 év, stb.). Így tehát faktoronként tudunk különbséget tenni az egyes dokumentumcsoportok között. Amennyiben a dokumentumcsoportok tengelyét vizsgáljuk, azt érdemes néznünk, hogy azokon belül a vonalastagságok hogyan alakulnak az egyes faktorok szerint. A vonalak egymáshoz képesti vastagsága az egyes dokumentumcsoportokon belül kulcsfontosságú az eredmények értelmezésében. Ezen az ábrán azt láthatjuk, hogy minden tanulási fázisban közel azonos az onnan eredő vonalak vastagsága, ami azt jelzi, hogy a pályán töltött évek szerint nincs jelentős eltérés a pedagógusok között a LLL támogatásában (H₉)(19. ábra).

Arányait tekintve minden részmintáról egyaránt elmondható, hogy a tanulási szándék és a tanulási tevékenység szintjén rögzítettünk leggyakrabban élethosszig tartó tanulás támogatására alkalmas pedagógusi tevékenységet. Kis mértékű eltérések ugyan vannak a részminták között, azonban ebben semmilyen tendencia nem mutatható ki és nem is tekinthető olyan mértékűnek ez a változás, hogy számolhassunk vele.

Mivel a megfigyelés konkrét gyermekcsoportokban történt, így lehetőségünk volt arra is, hogy nem csupán óvoda és iskola, de kis-, középső-, és nagycsoport (valamint heterogén csoport) és első, második, harmadik, valamint negyedik osztály szerint is megvizsgáljuk, van-e különbség az egyes élethosszig tartó tanulást segítő módszerek, eljárások alkalmazásának gyakoriságában (H₁₂). Ennek vizsgálatát azért is tartottuk érdekes lehetőségnek, mert feltételeztük, hogy akár kis-, és nagycsoport, akár első és negyedik osztály között kimutathatóak különbségek az egyes LLL támogató tevékenységek között. Ezt a feltételezésünket a köznevelési rendszer sajátosságaira alapoztuk.

Míg kiscsoportban a beszoktatási időszak az, ami indokolhatja, hogy az élethosszig tartó tanulás támogatásában más pedagógiai fogásokat vagy LLL-támogató módszereket helyezzenek előtérbe az óvodapedagógusok, addig az első és negyedik osztály közötti folyamatban többek között az is alapja lehet egy esetleges eltérésnek, hogy első osztályban még nem történik osztályozás, így feltételezhető volna, hogy az értékelés faktorán vékonyabb vonalakat lássunk a Sankey-diagramon.

A következő ábrán feltételezésünk tesztelésére a nyolc faktor és az egyes életkori csoportok kód-dokumentum ko-okkurencia eredményeit szemléltetjük Sankey-diagram segítségével (20. ábra). Az ábra és a táblázat adatait normalizált részmintákkal számítottuk az összehasonlíthatóság miatt.



	● G=374	● G=610	● G=121	● G=91	● G=285	● G=472	● G=171	● G=174
vegyes G=340; GS=16	83	148	23	16	66	115	39	35
kiscsoport G=149; GS=7	93	137	20	17	78	93	46	41
középső csoport G=87; GS=4	86	168	39	20	55	63	51	43
nagycsoport G=176; GS=8	93	150	20	12	75	105	32	39
1. osztály G=112; GS=5	86	129	26	23	69	122	33	36
2. osztály G=189; GS=6	84	138	39	17	62	106	35	43
3. osztály G=186; GS=8	83	122	39	35	52	113	35	46
4. osztály G=225; GS=8	83	125	27	27	66	112	43	40
Összesen	692	1117	233	167	523	829	314	324

Jelmagyarázat: G= a kód gyakorisága; GS=dokumentumok száma a dokumentumcsoporton belül

20. ábra Az egész életen át tartó tanulás támogatása korosztályi bontásban Sankey diagrammal és magyarázó táblázattal

Az ábráról leolvasható, hogy számottevő különbségek nincsenek a korosztályok között a tekintetben, hogy milyen arányban részesülnek az egész életen át tartó tanulás támogatásában. Kis mértékű eltérést tapasztalhatunk a középső csoportos gyermekek esetében a támogató tanulási környezet (G=63) terén, ahol a többi részmintánál alacsonyabb értékeket találunk és az önszabályozás terén (G=39), ahol viszont magasabbakat (20. ábra). Az eltérés ugyan érdekes, azonban figyelembe véve, hogy mindössze négy középső csoport megfigyelése történt, messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le az eredményből. Hipotézisünkkel ellentétben tehát az egyes korosztályokat áttekintve nem tapasztalhatóak jelentősebb különbségek és tendenciák sem jellemzőek az egyes módszerek, eljárások alkalmazásának arányaiban (H₁₁).

Az adatok kvalitatív oldalát nézve azonban árnyalatnyi különbségek tapasztalhatóak az egyes korosztályok között. Míg az énhatékonyság erősítésében vitathatatlanul a pozitív megerősítés, azon belül is a dicséret a leginkább univerzálisan működő pedagógiai módszer, addig a motiválás terén már láthatunk egyfajta átmenetet elsősorban 1. és 4. osztály között. Míg első osztályban még gyakoribb a játékkal (G=6) való motiválás, addig ennek aránya negyedik osztályra csökken (G=3) és megjelenik a játék mint jutalom az órák végén (G=4). Szintén érdekes különbség, hogy a versenyzés mint motiválás kevésbé jellemző a megfigyelt elsős osztályokban (G=1), azonban több ilyen példát találunk a negyedik osztályos gyermekeknél (G=3). Az eszközök, jutalom és mese mellett negyedik osztályban már gyakran találkozunk a beszélgetéssel mint motivációs módszerrel (G=4), valamint megjelenik a gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva a prezentáció (G=2) és kvíz is (G=1). Kis és nagy csoport között kevésbé szembetűnő a különbség motiválás terén. Míg előbbi esetében a feladatok jellege, maga a tevékenység szokott a motiváció lenni, addig utóbbi esetében már gyakoribb az eszközök használata mint motiváció (G=9).

A LLL kétdimenziós modellje szerinti másik kiemelt faktoron, az önszabályozó tanulás segítségével belül is láthatunk minőségbeli különbségeket. Míg első osztályban nem találtunk olyan példát, amely konkrétan a gyermeki önálló célkitűzés vagy tervezés megvalósulása volna, addig negyedik osztályra már többször előfordul ezeknek a tudatos fejlesztése is, ahol a gyermek saját tanulási stílusát ismerheti meg és alkalmazhatja azt. Erre egy szemléletes és tipikus példa az alábbi idézet:

„tanító: Melyik házival kezded? Miért?

gyermek1: A matekkel, mert az a legnehezebb és túl akarok esni rajta.

gyermek2: A nyelvtan házit csinálnám először, mert az a legkevesebb.”

(64:17 idézet)

A házi feladat ütemezésén kívül találunk példát matematikai szöveges feladat megoldásának tervezésére (G=4) is, valamint az olvasott szöveg feldolgozásának lépéseit is (G=3). Óvodában kis csoportban még jobbra a gyermek saját játékában történő tervezési folyamatokat találtunk (pl.: konstruáló játék esetén), míg nagy csoportban előfordult a csoport napirendjének felidézése is gyermekekkel lépésekre bontva. Ezek természetesen önmagukban véve nem elégítik ki az önszabályozás fogalmát, azonban ebben a korban még csupán ennek előkészítéséről van szó.

A tanulás tanítása terén elsősorban az óvoda és iskola között feltételeztünk különbségeket, így ezek elemzésére és kifejtésére egy későbbi fejezetben vállalkozunk (3.4. fejezet).

3.1.3. A LLL-támogató tevékenységét vizsgáló kutatási fázisok eredményeinek összegzése

Második kutatási kérdésünkben arra kerestük a választ, hogy a pedagógusok hogyan segítik hozzá a gyermekeket az egész életen át tartó tanulás megkezdéséhez az óvodai és iskolai nevelés során. Előre felállított hipotéziseink egy részét mind a kérdőíves vizsgálat (K), mind pedig a megfigyelési jegyzőkönyvek elemzése által (M) igazolni tudtuk (H_{5,7,8}). A H₉ és H₁₀ esetében a megfigyelési jegyzőkönyvek eredményei ugyancsak megerősítették a kérdőíves vizsgálatban tapasztaltakat, azonban ezek a hipotézisek egyértelműen csak részben tekinthetők igazoltnak. Teljesen elvetettük azonban a tizenkettedik hipotézisünket, hiszen kérdőíves kutatásunk rámutatott, hogy az egész életen át tartó tanulásban való hatékonyságot nem határozza meg az, hogy egy pedagógus hány évet töltött tanulással (H₁₂). De az is kiderült a megfigyelések által, hogy arányaiban nincsenek jelentős különbségek az egyes életkori csoportok között a LLL támogatásában, noha minőségi különbségeket tapasztaltunk az életkori sajátosságok mentén (H₁₁)(31. ábra és 33. táblázat).

33. táblázat A második kutatási kérdéshez köthető hipotézisek vizsgálati eredményeinek összegzése

Hipotézisek		Igazolt?	
		K	M
H ₃	Az egész életen át tartó tanulás alapozó szakaszában a pedagógusok a gyermekek tanulási motivációjára, érdeklődésük felkeltésére pozitívan ható módszereket és eljárásokat alkalmazzák leggyakrabban.	✗	✓
H ₄	A tanulási szándék erősítésében a gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva kiemelkedő a tevékenységközpontú tanulási szemlélethez köthető módszerek és eljárások alkalmazása.	✗	✓
H ₅	A nemformális tanulás támogatása nem jellemző az egész életen át tartó tanulás alapozó szakaszában.	✓	✓
H ₆	A szervezett pedagógiai szituációk során ritkán kerül sor az informális tanulási lehetőség kihasználására.		✓
H ₇	Az óvodai és iskolai tanulásra kevésbé jellemző az induktív tanulási szemlélet, indirekt tanulási helyzeteket kisebb gyakorisággal alkalmaznak a pedagógusok.	✓	✓
H ₈	A tanulóközpontú szemléletű, aktív tanulási formákat ritkán alkalmazzák a pedagógusok.	✓	✓
H ₉	A szakmai tapasztalat mértéke hatással van a pedagógusok élethosszig tartó tanulással kapcsolatos tevékenységére	✓✗	✓✗
H ₁₀	A pedagógusok az egész életen át tartó tanulás megalapozása során a tanulás értékelési folyamataira fektetnek legkisebb hangsúlyt.	✓✗	✓✗
H ₁₁	Az óvodai és iskolai tanulás-támogató tevékenységen belül is észlelhetők különbségek az egyes korcsoportok LLL-re való felkészítésében.		✗
H ₁₂	Azok a pedagógusok, akik a LLL támogatásában aktívabbak, szignifikánsan több időt töltöttek tanulással, mint azok, akik kevésbé aktívak a LLL segítségével.	✗	

Jelmagyarázat: K= kérdőív; M= megfigyelési jegyzőkönyv

A megfigyelési jegyzőkönyvek és a kérdőív eredményei két esettől eltekintve egymással kongruens eredményeket hoztak. A H₃ és H₄ esetében arányaiban találtunk eltéréseket a két

vizsgálat között. Harmadik hipotézisünket a kérdőíves vizsgálat ugyan cáfolta, hiszen a tanulási tevékenység szintjén összességében kis mértékben magasabb átlagértékeket kaptunk, mint a tanulási szándék szintjén, azonban ahogyan azt a későbbiekben is kifejtettük, nyolc-faktoros felosztás szintjén az énhatékonyság érzés erősítése, a pozitív megerősítés emelkedik ki (ami azonban a tanulási szándékhoz köthető). Ezzel az eredménnyel kongruáltak a megfigyelési jegyzőkönyvek alapján feltártak is, ezért összességében a H_3 -at igazoltnak tekintjük.

A negyedik hipotézisünk kérdőíves vizsgálata során annak formális, pedagógusi aspektusát tudtuk vizsgálni, azonban számítottunk arra, hogy a megfigyelési jegyzőkönyvek ezt kiegészítik majd egyéb dimenzióival. Ez így is történt, hiszen a megfigyelések során magas számban rögzítettünk játékos, tevékenykedtető feladatokat, valamint olyan, tanulási motivációra ható játékos tevékenységeket is, amelyek a szervezett pedagógusi irányításon kívül estek. Ezért a negyedik hipotézist összességében szintén igazoltnak tekintjük.

A 9. és 10. hipotéziseinket azonban csak részben tudtuk igazolni. Kilencedik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a szakmai tapasztalat hatással lesz az élethosszig tartó tanulás támogatására, amelyet a kérdőíves vizsgálat során regresszió-analízis segítségével igazoltunk is, azonban ennek befolyásoló mértéke annyira csekély (2,7%), hogy nem tekinthetjük ezt a hatást jelentősnek, amelyet a megfigyelési jegyzőkönyvek alapján is elmondhatunk (H_9). Tizedik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy az értékelésre fektetnek a legkisebb hangsúlyt a pedagógusok az élethosszig tartó tanulás támogatásában, azonban ezt a hipotézisünket nem tudtunk egyértelműen alátámasztani, hiszen a tervezés szintjén is hasonlóan alacsony értékeket kaptunk (H_{10}).

3.2. A pedagógusok LLL-támogatásával kapcsolatos nézeteinek vizsgálata

A következőkben a kérdőíves kutatás és az interjú vizsgálat eredményeit közöljük a kombinált kutatás keretein belül. Kérdőíves kutatásunk segítségével a $H_{14,16,17,18,19}$ hipotéziseket vizsgáltuk, a $H_{13,14,15,16,17}$ igazolásában pedig az interjú kutatási fázis eredményeit is segítségül hívjuk. Ebben a kutatási egységben a $H_{14,16,17}$ esetében az interjú vizsgálat a kérdőíves kutatás eredményeinek megerősítésére szolgál, míg a $H_{13,15}$ esetében az interjúk elemzésében kiegészítő eredményekre számítunk a kérdőíves vizsgálatunkhoz képest.

3.2.1. A nézetek kérdőíves feltérképezése

Ebben a részfejezetben a kérdőív három, nézetekkel kapcsolatos kérdéscsoportját és az ezek közötti összefüggéseket mutatjuk be (H_{13-19}). Ezek a kérdéscsoportok a következők: a pedagógusok vélekedése arról, hogy mely tényezők befolyásolják az egyén élethosszig tartó tanulásának alakulását (9 változó), a pedagógusok vélekedése arról, hogy egyes, általuk használt módszereket, eszközöket és eljárásokat milyen gyakran használnának szívesen (a LLL támogatási skálának megfeleltethető 30 változós nézet-skála), valamint a pedagógusok vélekedése arról, hogy milyen intézkedések segíthetnék saját szakmai fejlődésüket a LLL támogatásában (7 változó). Ezek közül először a LLL-re ható tényezőkkel, valamint saját szakmai fejlesztéssel kapcsolatos válaszok elemzését mutatjuk be a hipotézisvizsgálatok során, a LLL támogatási nézetrendszer leíró statisztikai eredményeivel azonban a 3.3. részfejezetben foglalkozunk bővebben, az LLL támogatásával való összefüggésben.

A kérdőív első részében a válaszadókat megkérdeztük arról, hogy „*Véleményük szerint mennyire vannak befolyással az egyén élethosszig tartó tanulására alakulására*” egyes tényezők (4. melléklet). A válaszadóknak ötfokú intenzitás-skálán kellett értékelni összesen 9 változót a kérdésen belül, amelynek átlagértékeit csökkenő sorrendben jelöltük a 34. táblázatban.

34. táblázat Az egyén élethosszig tartó tanulására ható személyek átlagos megítélése a pedagógusok válaszai alapján

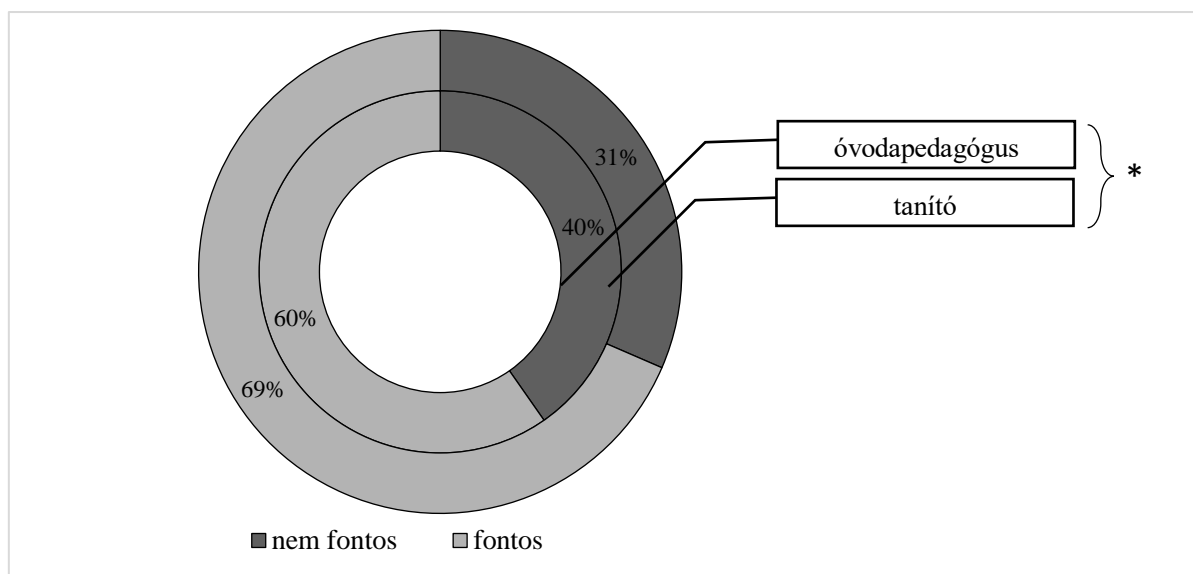
	N	Átlag	Szórás
az egyén maga	591	4,81	0,46
az egyén családi háttere	599	4,55	0,66
tanára(i) középfokú oktatás alatt	594	4,30	0,74
tanára(i) általános iskolában	594	4,11	0,79
tanítója általános iskolás korban	593	3,96	0,94
kollégái felnőtt korban	593	3,78	0,86
óvodapedagógusa óvodás korban	592	3,37	1,18
a média hatásai	588	3,30	1,02
kortársai óvodában/általános iskolában	594	3,29	1,00

Megj.: Az egyes tényezők, személyek megítélését ötfokú intenzitás-skálán vizsgáltuk.

A táblázat eredményeit áttekintve azt láthatjuk, hogy a pedagógusok általános megítélése szerint az egész életen át tartó tanulás döntően az egyén által irányított ($M=4,81$; $SD=0,46$) folyamat, amelyben a külső tényezők közül is nagyobb szerepet játszanak a köznevelési rendszer és felnőttképzés szintjén segítséget nyújtó személyek és tényezők, mint a gyermekkori nevelésben fellelhető személyek. Ebből arra következtetünk, hogy általánosságban véve a megkérdezett pedagógusok körében az LLL szemléletet inkább az egydimenziós felfogás jellemzi, mintsem a komplex (lifewide és lifelong) megközelítés (H_{16}) (34. táblázat). A tanító ($M=3,96$; $SD=0,94$) és óvodapedagógus ($M=3,37$; $SD=1,18$) LLL-ben való hatásának megítélésében is látható különbség ennek szellemében, hiszen a megkérdezett pedagógusok általánosságban kevésbé gondolják fontosnak egy óvodáskorú gyermek esetében az óvodapedagógus szerepét ebben a folyamatban, mint egy általános iskolai tanítóét az iskoláskorú gyermekek esetében. Annak ellenére, hogy a teljes mintán a lista második felére csúsztak ezek a tényezők, nem jelenthető ki egyértelműen, hogy a pedagógusok ne éreznék sajátjuknak azt a feladatot, hogy felkészítsék a gyermekeket az egész életen át tartó tanulásra, hiszen az átlagértékek tekintetében közepesen erősnek mondható mindkét fél megítélése a válaszadók alapján.

A pedagógusok saját szerepének megítélését az egyén egész életen át tartó tanulásában új változó számításával tártuk fel az adatbázis adatainak felhasználásával. Az óvodapedagógusok és tanítók esetében külön-külön kalkuláltunk a szak, valamint az „óvodapedagógusa óvodás korban” és „tanítója általános iskolás korban” változók felhasználásával. Amennyiben az óvodapedagógus az óvodapedagógus hatását közepesre, vagy annál gyengébbre értékelte, 1-es értéket kapott (nem fontos a saját szerepe a LLL segítségével), ennél magasabb értékelésre 2-es értéket adtunk meg (fontos a saját szerepe a LLL segítségével).

Ugyanezeket a szabályokat alkalmaztuk a tanítók esetében is az új változó létrehozása során, majd összesítettük a kapott eredményeket a két részmintán, amelyet a 21. ábra segítségével szemléltettünk.



21. ábra Az óvodapedagógusok és tanítók saját hivatásának megítélése az egész életen át tartó tanulás segítségével

A pedagógusok saját szerepének megítélésében úgy találtuk, hogy mindkét részminta nagyobb része tartja inkább fontosnak saját szerepét (átlagosan 64,5%) az egész életen át tartó tanulásban, minthogy egyáltalán ne lenne rá hatással. Azonban Khi-négyzet próbával megvizsgálva a részminták eredményeit kis mértékű, de szignifikáns különbséget tapasztaltunk (ezt *-gal jelöltük az ábrán) az óvodapedagógusok ($N_{nf}=85$; $N_f=126$) és tanítók ($N_{nf}=120$; $N_f=261$) között saját szerepük megítélésében ($\chi^2=4,633$; $df=1$; $p=0,031$) (21. ábra) (H_{14}). Az ábráról leolvasható az is, hogy a külső körön elhelyezkedő, tanítói részminta fontosabbnak tartja saját szerepét az élethosszig tartó tanulás megalapozásában (a teljes részminta 69%-a), míg a kör belső ívén elhelyezkedő óvodapedagógusoknak 60%-a gondolja úgy, hogy saját szerepe hangsúlyos az élethosszig tartó tanulás megalapozásában.

Feltételeztük, hogy a szakmai tapasztalat hatással van arra, hogy a pedagógusok hogyan gondolkodnak az egész életen át tartó tanulásról és annak segítségéről, ezért Pearson-korrelációval megvizsgáltuk az életkort és két további háttértényező összefüggését a LLL-et befolyásoló tényezők megítélésével összefüggésben (35. táblázat).

35. táblázat Az életkor, szakmai tapasztalat és tanulással töltött évek összefüggése az egész életen át tartó tanulásra ható tényezők megítélésével korrelációs mátrixban

Az élethosszig tartó tanulást befolyásoló személyek, tényezők									
Háttérváltozók	családi háttér	gyerekkori kortárs	óvodapedagógus	tanító	tanár (általános)	tanár (középiskola)	kollégák	egyén	média
kor	0,014	0,026	-0,002	-0,032	0,004	0,004	,112**	-0,011	0,009
szakmai tapasztalat	0	-0,01	-0,054	-0,077	-0,031	-0,024	,085*	-0,046	-0,038
tanulással töltött évek	0,022	0,013	0,035	0,048	0,04	0,064	0,001	-0,017	-0,064

Jelmagyarázat: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$;

A korrelációs mátrix eredményei azt mutatják, hogy csupán a felnőttkori tanulás megítélésében, a kollégák szerepe esetében találhatunk szignifikáns kapcsolatot a szakmai tapasztalattal, azonban ez a kapcsolat is gyengének tekinthető (35. táblázat). Ezen a szinten tehát nem találtunk szoros kapcsolatot a LLL nézetekkel kapcsolatban, azonban a módszerek és eljárások alkalmazásával kapcsolatos nézetek szintjén is fontosnak tartottuk megvizsgálni ezt a kérdést, hiszen ahogy az egész életen át tartó tanulás támogatására, úgy az azzal kapcsolatos nézetekre vonatkozóan is feltételeztük a szakmai tapasztalat hatását (H_{17}). Ehhez az LLL támogatásával kapcsolatos nézetekből alkotott indexet vettük alapul, amelyre a szakmai tapasztalat, az életkor és a tanulással töltött évek linearitását vizsgáltuk meg első lépésben (36. táblázat).

36. táblázat A szakmai tapasztalat, az életkor és a tanulással töltött évek hatásának vizsgálata az egész életen át tartó tanulás támogatásának nézetrendszerével

Független változók	Függő változó: LLL támogatási hatékonyság	Négyzetösszeg	df	Átlagos négyzetösszeg	F	Sig.
szakmai tapasztalat	magyarázott	0,22	1	0,224	1,652	0,199
	nem magy.	81,50	600	0,136		
	össz.	81,72	601			
tanulással töltött évek	magyarázott	0,20	1	0,203	1,485	0,224
	nem magy.	75,27	551	0,137		
	össz.	75,47	552			
életkor	magyarázott	0,04	1	0,049	0,357	0,550
	nem magy.	81,67	600	0,136		
	össz.	81,72	601			

Jelmagyarázat: * $p < 0,05$; nem magy.: nem magyarázott; össz.: összesen

A 36. táblázat eredményei alapján látható, hogy a linearitás nem áll fenn a szakmai tapasztalat, az életkor, és a tanulással töltött évek száma esetén sem, így a lineáris regresszió analízis nem végezhető el, hiszen nincsen szignifikáns együttjárás a vizsgált változók között.

Azt illetően, hogy a gyermekek egész életen át tartó tanulásának támogatásában való szakmai fejlődésüket hogyan segíthetnék egyes tényezők, a megkérdezett pedagógusok összesen 7 lehetőséget értékelték ötfokú intenzitás-skálán (37. táblázat). Azt feltételeztük, hogy ezek közül elsősorban szakmai továbbképzésekre lesz igénye a megkérdezett pedagógusoknak (H₁₈).

37. táblázat A szakmai fejlődés lehetőségeinek átlagos megítélése a teljes mintán

	N	Átlag	Szórás
tematikus továbbképzések	574	4,23	0,85
work-shopok, tanfolyamok	560	4,12	0,92
hozzáférés a legfrissebb neveléstudományi kutatások eredményeihez	558	3,88	0,98
pedagógusképző intézmények tantervének folyamatos frissítése	528	3,87	1,14
az állam által kínált (pénzbeli) díjak, elismerések	536	3,77	1,21
önképzés (saját finanszírozással)	554	3,31	1,17
rendszeres külső ellenőrzés, szaktanácsadás	573	2,63	1,13

A táblázat eredményei igazolták előzetes feltevésünket, hiszen a tematikus továbbképzéseket (M=4,23; SD=0,85) ítélték leghasznosabb segítségnek a pedagógusok és ehhez közeli átlagértékeket kaptak a workshopok, tanfolyamok is, amelyek elszámolható kreditek nélkül, de hasznos szakmai segítséget jelentenének a megkérdezett pedagógusok szerint a témában. Érdekes, hogy az egyénre szabott szaktanácsadás rendszerét mint külső ellenőrzési forma (M=2,63; SD=1,13) nem ítélték hasznos lehetőségnek a szakmai fejlesztésben a pedagógusok, amelynek hátterében a külső ellenőrzéssel szemben érzett bizalmatlanság állhat.

Úgy véltük, hogy különbséget találunk a saját szakmai fejlődést támogató tényezők megítélésében azon pedagógusok között, akik fontosnak tartják szerepüket az egész életen át tartó tanulásban való felkészítésben és azok között, akik nem (H₁₉). Ennek vizsgálatára kétmintás t-próbát végeztünk a szakmai fejlődés hét változójára (38. táblázat).

38. táblázat Különbségek a szakmai fejlődés egyes lehetőségeinek megítélésében az egész életen át tartó tanulásban betöltött saját szerep szerinti összehasonlításban

	átlag	párok megnevezése	átlag- különbség	átlagok st. hibája	Konfidencia intervallum (95%)		t	df	Sig.*
KF	4,16	tovább- képzések	-0,098	0,076	-0,247	0,052	-1,286	562	0,199
F	4,25								
KF	3,7	anyagi elismerés	-0,095	0,112	-0,315	0,124	-0,854	524	0,394
F	3,8								
KF	4,05	workshop	-0,093	0,084	-0,257	0,071	-1,112	548	0,267
F	4,14								
KF	2,42	külső ellenőrzés	-0,332	0,099	-0,527	-0,138	-3,361	561	0,001
F	2,75								
KF	3,71	tudományos kutatások	-0,267	0,088	-0,439	-0,095	-3,042	546	0,002
F	3,97								
KF	3,77	pedagógus- képzés	-0,164	0,105	-0,371	0,043	-1,559	518	0,12
F	3,93								
KF	3,2	önképzés	-0,164	0,106	-0,371	0,044	-1,551	543	0,122
F	3,36								

Jelmagyarázat: KF= kevésbé fontos; F=fontos; *p<0,05

A 38. táblázat értékeit áttekintve azt láthatjuk, hogy a saját hivatás LLL-ben betöltött fontossága szerint összehasonlításban a külső ellenőrzés, szaktanácsadás ($t=-3,361$; $p=0,001$), valamint a neveléstudományi kutatásokhoz való hozzáférés ($t=-3,042$; $p=0,002$) megítélésében találunk szignifikáns különbséget. Mindkét esetben azt láthatjuk, hogy azok a pedagógusok, akik saját szerepüket hangsúlyosabbnak tartják az egész életen át tartó tanulásban, magasabbra értékelték ezeknek a lehetőségeknek hatékonyságát saját szakmai fejlődésükben. Bár a többi tényező esetében is tapasztalhatóak különbségek a saját szerepüket magasabbra értékelők javára, azonban ezek nem szignifikánsak (H_{19}).

A nézetek kérdőíves vizsgálati eredményeinek összegzése

Korábbi kvalitatív kutatásunk eredményei és a hazai, valamint nemzetközi szakidőirodalom is arra enged következtetni, hogy a pedagógusok gondolkodása az élethosszig tartó tanúlással kapcsolatban nem követi a maximalista szemléletet vagy nem is ismerik azt (Coolahan, 2007; Óhidy, 2008; Takács, 2019). A kérdőíves kutatási fázis eredményei szerint a megkérdezett pedagógusok egész életen át tartó tanúlással kapcsolatos szemléletére valóban inkább az egydimenziós megközelítés jellemző, hiszen átlagosan a felnőttkorhoz és az egyénhez köthető tényezőket, illetve a tanárok szerepét ítélték legmagasabbra (H_{16}). Bár ezt a feltételezésünket igazolni tudtuk a kérdőív eredményei alapján, azt azonban nem tudtuk egyértelműen bizonyítani, hogy saját szerepüket sem tartják fontosnak ebben a folyamatban, amelyet Klug és munkatársai kutatása alapján feltételeztünk (Klug et al., 2016). Ugyanis mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók több, mint 60%-a úgy tartja, hogy saját hivatása hatással van az egyén élethosszig tartó tanulására (H_{14}). Ez utóbbi eredményünket is alátámasztja, hogy alapvetően pozitívnak mondható a pedagógusok hozzáállása a LLL támogatásában használható módszerek, eszközök, eljárások alkalmazása iránt (H_{13}). Ez az ellentmondás (H_{16} és H_{13} esetén) a korábbi kutatási eredményekkel egybehangzóan (Óhidy, 2008; Takács, 2018b, 2019) szintén az egydimenziós felfogást (és a fogalom félreértelmezését) igazolja, hiszen a megkérdezett pedagógusok valószínűleg nem voltak tudatában az egész életen át tartó tanulás maximalista megközelítésével, amelynek következtében egyes, a LLL-ben érintett életkori szakaszokat és személyeket nem vettek figyelembe a válaszadásnál, azonban a támogatás szintjén már tudtak azonosulni a LLL megalapozásában használható számos pedagógiai fogással ($M_{nézet}=4,24$)(22. táblázat).

Az egész életen át tartó tanulás szemléletére, és annak támogatására vonatkozó nézetek szintjén nem találtunk erős együttjárást a szakmai tapasztalattal, csupán kis mértékű szignifikáns kapcsolatot mutatott ki a regresszió-analízis a felnőttkori informális tanulás (kollégák) szintjén (35. táblázat)(H_{17}).

Hursen (2014) 30 tanár interjúja megkérdezése során arra az eredményre jutott, hogy a pedagógusok saját elmondásuk szerint elsősorban a szervezett továbbképzésekben látnának lehetőséget a fejlődésre az élethosszig tartó tanulás terén. Kérdőíves vizsgálatunk eredménye ezzel összhangban arra mutatott rá, hogy a megkérdezett pedagógusok a LLL támogatásában szakmai fejlődésük érdekében ugyancsak a szakmai továbbképzéseket tartanák hatékony eszközöknek (H_{18}). E tekintetben jelentős különbséget nem találtunk azon pedagógusok között, akik saját hivatásukat befolyásosabbnak ítélték meg a LLL segítségével és azok között, akik kevésbé érezték hangsúlyosnak saját szerepüket ebben. Csupán kis mértékű, de szignifikáns

eltérést tapasztaltunk a szaktanácsadás és a neveléstudományi kutatásokhoz való hozzáférés megítélésében a két részminta között (H_{19}).

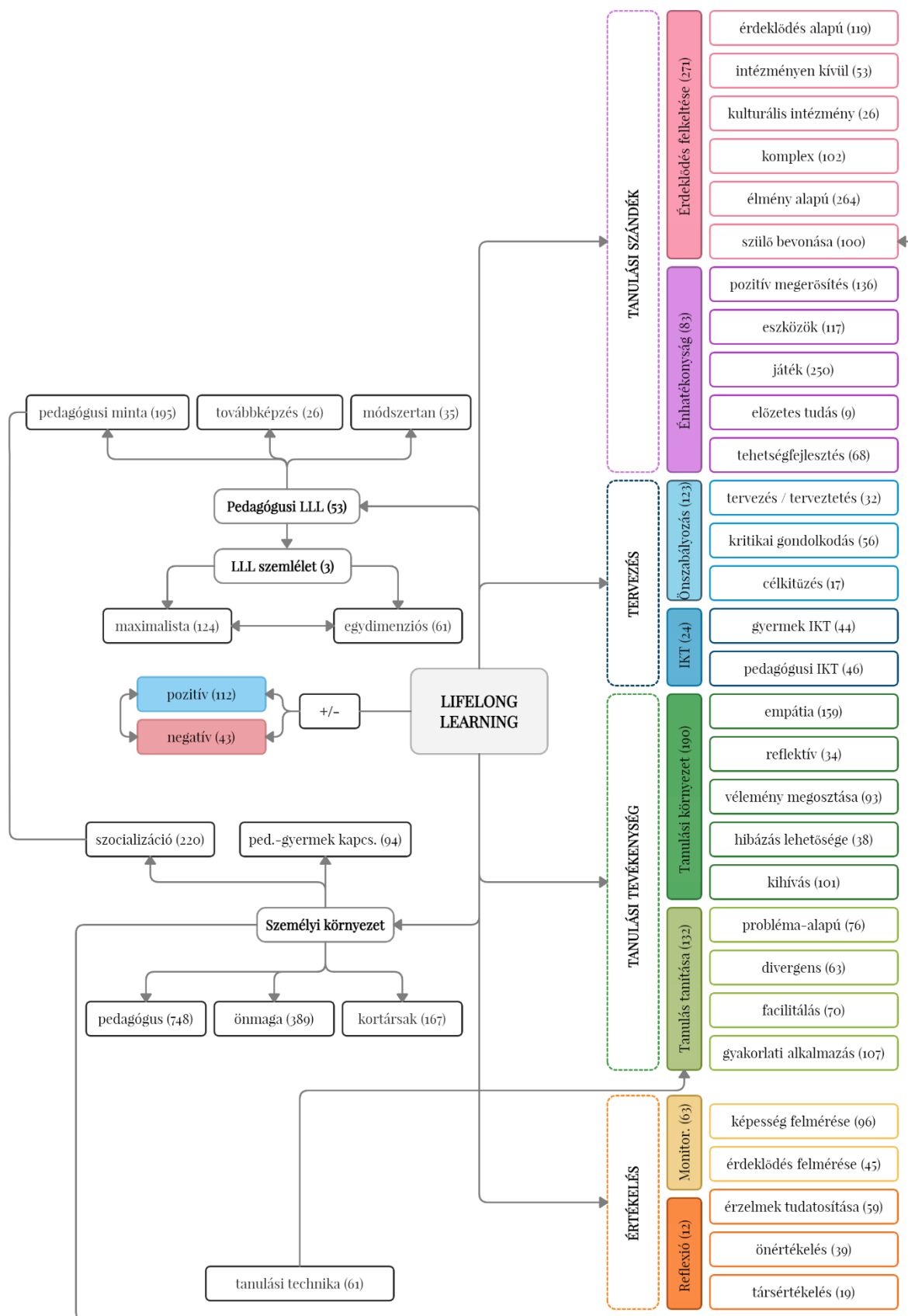
3.2.2. A nézetek feltérképezése interjúkkal

Az interjú vizsgálati fázisban a pedagógusokat ugyanabban a témában, de félig strukturált interjú formájában többféleképpen, szabadon kérdeztünk meg. A válaszok elemzése során megtapasztalhattuk módszerválasztásunk azon előnyét, hogy a többféle megfogalmazásnak köszönhetően el tudtuk különíteni a fogalommal és a szemlélettel kapcsolatos pedagógusi viszonyulásokat és árnyaltabb képet kaptunk a kérdőív által már boncolgatott maximalista – egydimenziós szemlélet kérdésében is (H_{16}). A fejezetben ezen felül a kérdőív eredményeit megerősítő céllal megvizsgáljuk a $H_{13,14,17}$ hipotéziseket is, valamint kiegészítő jelleggel a H_{15} vizsgálatában feltárjuk, hogy a megkérdezett pedagógusok hogyan vélekednek saját szerepükről a gyermekek élethosszig tartó tanulásának támogatásában.

Ahogy a megfigyelési jegyzőkönyvek esetén (17. ábra), úgy az interjú kutatási fázis során is létrehoztuk az elméleti modellünk alapján a kvalitatív kódrendszer hálózatot, amely tartalmazza az interjúk elemzéséhez használt kódokat azok gyakorisági és sűrűségi adataival és egymással való összefüggésben (22. ábra). A hálózat nyolcfaktoros elméleti modellje azonos, azonban a vizsgálat specifikumainak megfelelően új kódok azonosítására is szükség volt. Ezekre az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos nézetek, szemlélet jellemző, amelyeket LLL szemlélet, pedagógusi LLL és pozitív-negatív kategóriákba rendszereztünk.

Az interjúk elemzésének eredményei a pedagógusok LLL nézeteit és támogató tevékenységével kapcsolatos nézeteit illetően

A 201 interjú elemzése során összesen 75 kódot azonosítottunk 1693 idézetben. A kódrendszert illetően elmondható, hogy a megfigyelési jegyzőkönyvekhez képest ebben a kutatási fázisban lényegesen gyakrabban azonosítottunk általános megfogalmazásokat, hiszen érthető módon nem minden esetben konkrét példákkal illusztrált a pedagógus a válaszaiban (22. ábra).



22. ábra Az egész életen át tartó tanulás interjú vizsgálatának kódrendszer hálózata

Az élethosszig tartó tanulás támogatásához köthető nyolc faktor gyakori általános említése több esetben is adódhatott abból, hogy az óvodapedagógusok és tanítók elméleti szinten tudatában voltak annak, hogy a szemléletformálásban egyes módszerek, munkaformák hasznosak, hatékonyak, de azok vagy nem voltak a mindennapi gyakorlatuk részei, vagy nem ismerték azok konkrét megvalósítási módját, esetleg nem kapcsolták tudatosan egy-egy pedagógiai szituációhoz. Ez is igazolja, hogy bár a pedagógusok szemléletének (ezúttal tevékenységük hátterének) megismeréséhez fontos eszköznek bizonyult az interjú, ahhoz, hogy a pedagógiai „know-how”-t megismerjük, kulcsfontosságú azok együttes értelmezése a megfigyelési jegyzőkönyvek és kérdőívek eredményeivel (Hercz, Pozsonyi & Flick-Takács, 2019).

Az ábra alapján egyértelműen látható, hogy a véleményelemzés [sentiment analysis] eredményei igazolják H_{13} hipotézisünket ($G_+=112$; $G_-=43$). Ha a találatokat leszűrjük kizárólag az egész életen át-, élethosszig tartó tanulás vagy lifelong learning kifejezésekkel együtt előforduló válaszokra, akkor is azt láthatjuk, hogy a pozitív megnyilvánulások lényegesen magasabb arányban fordulnak elő ($G_+=99$; $G_-=17$). Két ambivalens választ is találtunk, amelyekben egyaránt megjelent pozitív és negatív viszonyulás a LLL-lel szemben. A pozitív megnyilvánulások szinte kivétel nélkül a szemlélet fontosságára, aktualitására összpontosítottak, míg a negatív válaszok esetében változatos kép tárult elénk a háttérben húzódó indokok tekintetében. Vannak olyanok, elsősorban óvodapedagógusok, akik úgy gondolják, hogy az ő intézményük szintjén még vagy már nem aktuális az élethosszig tartó tanulásra felkészítés (76:5, 130:7, 133:7, 156:5, 166:3, 218:3 idézetek). Az említett idézetek szerint az egész életen át tartó tanulást „még nem az óvodában” vagy „már jóval iskola előtt” el kell kezdeni, és több esetben a családot is megnevezik, mint fő forrás. Ezek az esetek tehát azt igazolják, hogy a pedagógusok egy része nem érzi feladatának a LLL-re való felkészítést, azonban fontos figyelembe venni, hogy a 201 megkérdezett óvodapedagógusból mindössze hat ilyen egyértelműen ellenző esetet találtunk és jóval magasabb arányban támogatják a szemlélet korai megalapozását (H_{14}). A Klug és munkatársai (2016) által végzett kutatás eredményeit tehát interjú vizsgálatunk is cáfolta, hiszen nem volt jellemző, hogy a pedagógusok hárítanak az LLL-re való felkészítés felelősségét.

Érdekes, ambivalens példa a 235:7 idézet, amelyben tetten érhető a koncepcióval szemben támasztott negatív előítélet a kifejezés használatában („életfogytig”), noha a Clark-féle (2005) cinizmussal fogalmazó pedagógus magával a szemlélettel szemben támogató hozzáállással rendelkezik:

„Igen, hogy az életfogytig tanulás, nincs olyan, hogy egy pedagógus ezt ne fogadná el, mert első sorban példát kell mutatni. És főleg egy kicsinél, egy alsósnál. Ők még a tanító nénit szentnek tekintik. Amit ő mond, az úgy van, sokkal inkább, mint a szülő.” (235:7 idézet)

Nem az imént idézett tanító az egyetlen, akinek ambivalens érzelmei vannak az „élethosszig tartó tanulás” vagy „egész életen át tartó tanulás” kifejezéseket hallva. Egy másik tanító egyértelműen kifejti ellenérzését a koncepcióval szemben, noha a szemléletet munkája természetes részeként tekinti:

„Ne haragudjál, de röhögő görcsöm van, de komolyan, feltalálták a spanyolviaszt? Ez hatalmas. Mesélj! Tehát ott ülnek az európai unióban és arról beszélnek, ami egyébként szerintem hót' természetes?” (241:2 idézet)

A pedagógust érezhetően felzaklatta a kérdés, ugyanakkor az is egyértelmű a válaszából, hogy a fogalommal az interjú során találkozott először, így kellő mélységben nem ismerhette azt. A fogalom félreértelmezéséről bizonyosodhattunk számos egyéb esetben is az interjúk elemzése során. Bár nem minden esetben derült ki a válaszokból, hogy a megkérdezett pedagógusok a maximalista vagy minimalista, egydimenziós szemlélettel azonosulnak inkább, az egyértelműen kirajzolódott, hogy a koncepcióval egyetértenek, de a kifejezéssel szemben vannak ellenérzéseik. Úgy tapasztaltuk, hogy a „tanulás” kifejezés volt az, ami a leggyakrabban félrevezető volt a pedagógusok számára és számos olyan esetben, ahol a kérdezőbiztos nem nevesítette a koncepciót, csak körülírta, a pedagógusok kizárólag pozitív véleményüknek adtak hangot.

Nem csupán a fogalomértelmezés és a szemlélet megítélésében tapasztaltunk ilyen érdekes kettősséget. A nézetek és a pedagógus tevékenység között is találtunk eltérést tudatos (pl.: 253:15; 258:1 és 258:2) és tudattalan (pl.: 208:1) módon is, mintegy disszonanciát képezve a pedagógusi nézetrendszer és gyakorlat között. Az IKT eszköz-használat terén találtunk olyan eseteket, ahol a pedagógus úgy vélte, fontos lenne használni ezeket az eszközöket, ő azonban idegenkedik tőle:

„Számomra gyengepont, de nagyon fontos, hogy megtanítsuk a gyerekeket a megfelelő internethasználatra. Lehet adni olyan feladatokat a gyerekeknek, például szabadidős foglalkozásra mondjuk állatok világnapja alkalmából készítsenek állatokról kiselőadást és ehhez gyűjtsenek anyagot.” (253:15 idézet)

A pedagógus testbeszéde is arról árulkodott, hogy kissé zavarban volt, amikor erről a témáról beszélt. Nem tudatos módon is előfordult, hogy ellentmondást találtunk a nézet és az az követően leírt tevékenység között:

„Az ő esetükben a fő szempont a játékosság – bármiről is legyen szó, játékos legyen. Ők a tollbamondást is például úgy élik meg, mintha játszanánk, mert én azt mondom, hogy na most játszani fogunk és olyat fogunk játszani, hogy diktálok nektek szavakat és nektek minél jobban le kell írni. A kis törpikék még simán elhiszik, hogy mi még mindig játszunk. Mert a tanító néni is azt mondta.” (208:1 idézet)

Az idézett pedagógus számára elmondása szerint fontos a játékosság, a felhozott példa mégsem igazolja, hogy valóban játékos módszereket használna. Mivel a kutatásnak nem volt célja, hogy feltárja, valóban azt teszi-e a pedagógus, amit vél, ezek az esetek ritkán voltak tetten érhetőek az interjúk fázisunkban, de érdekes kérdést vet fel, hogy milyen arányban lehet jelen a pedagógusok körében, hiszen a pozitív hozzáállás okán vélhetően a későbbiekben sokat segíthet az ezekhez hasonló esetekben a LLL-tudatosság kialakításában egy-egy célzott szakmai továbbképzés vagy műhely.

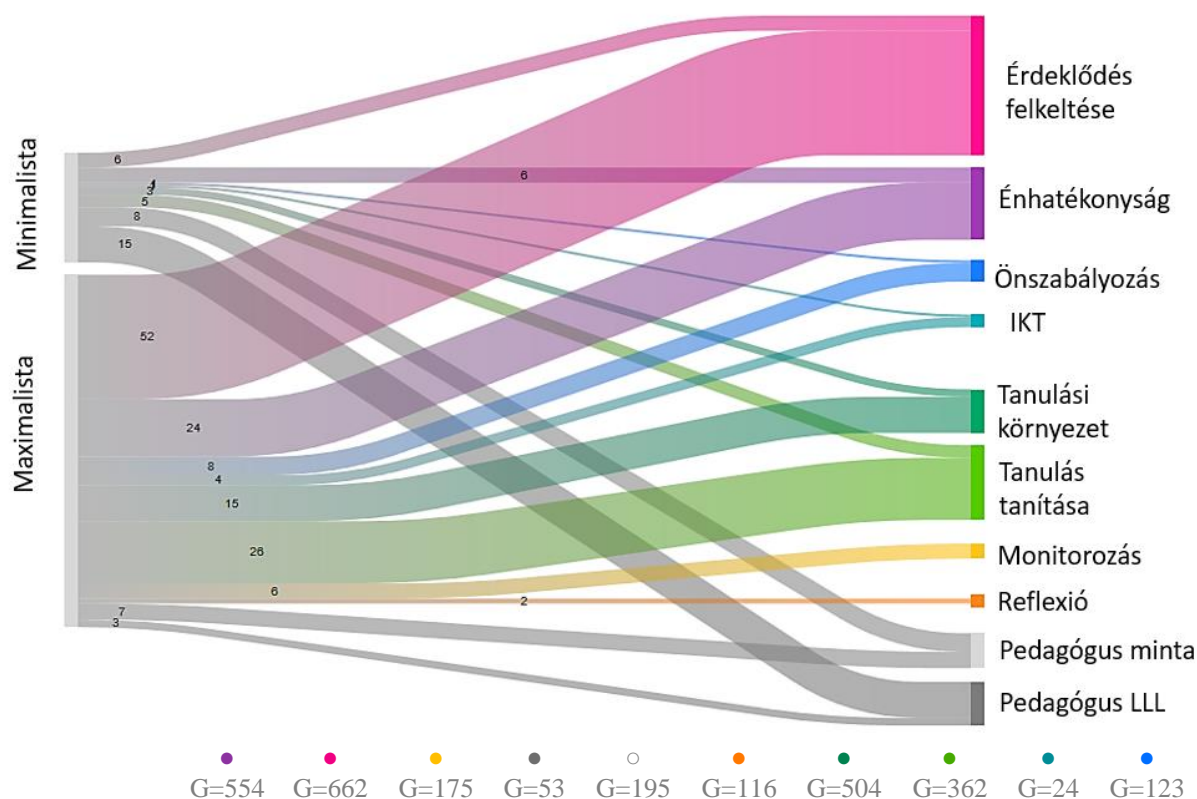
A koncepció értelmezésében az egydimenziós megközelítéseket is többféleképpen tudtuk azonosítani. Egyrészt árulkodó volt, ha a pedagógus saját tanulásáról és továbbképzéseiről kezdett mesélni (G=22), ugyanakkor ezekben az esetekben fordult elő leginkább, hogy a LLL-ra való felkészítés felelősségét hárította a pedagógus (óvodában/iskolában még nem aktuális) (G=17). Az ilyenfajta egydimenziós megközelítések döntő többségében azonban azt láthatjuk, hogy a koncepciót félreértelmezik, hiszen a kifejtett gondolatmenet után (bizonyos esetekben már azonos gondolatmeneten belül) kifejti a pedagógus a maximalista szemléletre jellemző pedagógusi tevékenységét is (pl.: 102:2, 103:2, 106:4, 136:1, 183:10 idézetek). Klasszikus példa erre a jelenségre egy óvodapedagógus, aki kifejezést meghallva először a pedagógus szakmai elhivatottságra gondolt, majd a következő, gyermekekkel kapcsolatos kérdésben már utalt az óvoda alapozó funkciójára is:

„Úgy hiszem, hogy ez óvodapedagógusként főként igaz. Folyton motiválnunk kell magunkat a fejlődésre, hogy ne maradjunk le a változásokról. [...] Az óvodában teszik meg a gyerekek »első lépéseiket«. Itt fektetik le az alapokat azokhoz az ismeretekhez, amiket később az iskola során mélyítenek majd el... Egy ilyen óvodapedagógus pedig képes erős személyiségeket formálni magas önbecsüléssel, akik később képesek lesznek egyedül és szabadon tájékozódni a világban. Ezzel megalapozva az élethosszig tanuláshoz szükséges személyiségjegyeket.” (106:4-106:5 idézetek)

Az imént idézett óvónőhöz hasonlóan nagyon sok pedagógus fogalmazott úgy, hogy az intézmény „alapot” teremt, „megalapozza” a gyermek későbbi életét (G=4), valamint gyakran fordult elő az „életre készít fel” (G=12) kifejezés is, amelyek az intézmények szocializációs funkcióira és a kulcskompetenciák fejlesztésére helyezték a hangsúlyt. Mindemellett érdemes a pedagógus – gondolkodáskutatások azon torzító tényezőjét is figyelembe venni, hogy esetlegesen a vélt elvárásoknak való megfelelés miatt is elhangozhattak az említett válaszok (Hercz, 2007). Ebből a szempontból is fontosnak tartjuk, hogy a pedagógusok gondolkodásának, nézeteinek feltárása mellett a tevékenységüket is megfigyeljük, így komplexebb képet kapva a témáról.

A kvalitatív, interjúk válaszokban a szocializációs funkcióval gyakran együtt járt a pedagógus példamutató szerepe is mind a maximalista ($G_m=7$), mind az egydimenziós ($G_e=8$) fogalom-értelmezésekben és azoktól eltérő kontextusban is (G=195) (23. ábra). Ez pedig azt igazolja, hogy a pedagógusok kiemelkedően fontosnak tartják saját példamutató szerepüket a gyermekek egész életén át tartó tanulásra való felkészítésében.

A 23. ábra mutatja, hogy a maximalista és egydimenziós fogalomértelmezésekkel egy kontextusban milyen LLL-komponensek jelentek meg. Az adatokat kód ko-okkurencia táblán is szemléltettük az ábrához csatolva, amelyen *-gal jelöltük az Atlas.ti által generált koefficiens alapján szignifikáns eltéréseket.



egydimenziós G=41	6*	6*	0	15	8	0	3*	5*	1	1
maximalista G=81	24*	52*	6	3	7	2	15*	26	4	8

Jelmagyarázat: G= groundedness, gyakorisági adatok; * szignifikáns eltérés

23. ábra Az egész életen át tartó tanulás maximalista és egydimenziós értelmezésében azonosított LLL-komponensek

Az ábra alapján látható, hogy a maximalista szemlélet lényegesen komplexebben jelent meg a megkérdezett pedagógusok válaszaiban és szignifikánsabban gyakrabban járt együtt a tanulási motiváció fontosságával, az énhatékonyság (kontextusban leginkább reális énkép, sikerélmények formájában), valamint a támogató tanulási környezet kialakítása terén is, ahol az érzelmi biztonság és a támogató légkör kifejezések fordultak elő leggyakrabban.

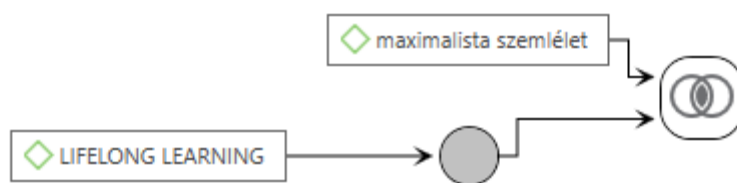
Azt is láthatjuk ugyanakkor, hogy az értékelés semmilyen kontextusban nem került szóba az egydimenziós szemléletű pedagógusok LLL-értelmezésében (23. ábra). Ezek a tapasztalatok egy irányba mutatnak a kérdőív eredményeivel, ahol úgy találtuk, hogy a LLL támogatásában aktívabb pedagógusok kiemelkednek a tanulási tevékenység előtti és utáni fázisokban.

Azt tehát határozottan nem jelenthetjük ki, hogy a megkérdezett pedagógusok szemlélete egydimenziós lenne, hiszen lényegesen gyakoribbak a maximalista szemléletű idézetek, azonban a kérdőívben tapasztalt kettősség megjelent az interjúkban is az egydimenziós esetekben: a hozzáállás alapvetően pozitív, de a koncepciót a felnőttkori tanúlással, a továbbtanulással és továbbképzésekkel azonosítják. Fontos ebben a kérdésben az

interjúk kiegészítő szerepe, hiszen az elemzés során arra a következtetésre jutottunk, hogy a megkérdezett pedagógusok félreértésének forrása a „tanulás” kifejezés és az ismeretátadás közötti egyenlőségtétel. A maximalista fogalomértelmezések között is viszonylag ritkának számított, hogy a pedagógusok kifejtették volna, hogy pontosan mit értenek a kifejezés alatt, azonban akadt olyan pedagógus is, aki – valószínűleg nem tudatosan – a humánerőforrás-modell kritikáját fogalmazta meg, szembe állítva azt a humanisztikus modellel:

„Nem a fogyasztói társadalom a jövőkép, hanem a gondolkodni tudó, problémamegoldó, önálló döntéseket hozó emberek kiművelése. Ehhez hozzájárulni nehéz, de éppen ezért nemes feladat.” (240:9 idézet)

Az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos maximalista szemléleten túl számos esetben felfedezni véltük ezt a fajta többdimenziós megközelítést anélkül is, hogy a „tanulás” kifejezés elhangzott volna (G=43) (24. ábra).



24. ábra A maximalista felfogás fogalomértelmezésen túli eseteinek szűrésére alkalmazott algoritmus

Az összesen 43 talált eset között számos olyat találtunk, amelyben a pedagógus saját gyakorlatáról mesélve utalt az egész életen át tartó tanulásban hatékony indirekt (pl.: 128:5; 136:6), aktív tanulási formákra (207:5; 212:5), komplex tanulási helyzetekre. Az óvodapedagógusok válaszai között gyakrabban találtunk komplex, projekt-jellegű tevékenységekre utaló gondolatokat:

„Nálunk egy-egy adott téma feldolgozása komplexen, a szülőket is bevonva történik. Ha például a heti témánk az „ALMA”, akkor ezzel kapcsolatban verselünk, mesélünk, énekelünk, kézműveskedünk. Ellátogatunk a közeli zöldségesbe, ahol vásárolhatnak almát, elmegyünk almát szedni a közeli gazdaságba, megnézzük az almafát a kertekbe. Kóstolhatnak nyersen, vagy közösen elkészített kompót formájában almát, süthetünk belőle süteményt, reszelhetjük, kifacsarhatjuk a levét stb., a lényeg hogy minél több tapasztalatot szerezhessenek ebben a témában a gyerekek.” (84:9 idézet)

Míg az óvodapedagógusok a tanulás komplex, játékos jellegét részesítik előnyben, a problémaalapú tanulásra (192:8; 226:17; 241:7) a tanítók válaszaiban találunk több példát:

„Szerintem nem is feltétlenül csak a napközi, vagy az önálló feladatmegoldás során lehet ezt kialakítani, hanem ha olyan problémák elé helyezzük a gyereket, amik mondjuk szokatlanok vagy újak számára. Nem feltétlenül adjuk meg állandóan szájbarágósan, hogy mit kell csinálnia, hanem sokszor többet jelent az hogyha egy ilyen problémát felvetünk nekik, amit mondjuk oldjanak meg...”(212:3)

Konkrét példát találhattunk a problémaalapú feladatadásra szintén egy tanító esetében, aki a gyermekek számára elérhetővé tette a szabad témaválasztást is:

„Rengeteget inspirálok őket, nagyon nagyon sok gyűjtőmunkát, plakátokat készítenek, hát ez hatalmas dolog. Gyűjtőmunka az nem úgy van, hogy az a gyűjtőmunka, hogy gyűjtsél a húsvétról, most épp ez megy, hanem ilyen gyurmancsokkal kirakok néhány kérdést, mondjuk nyolcat a házi feladat táblára és elmondom, hogy nagyon nagy a baj mert nyolcnál több sajnos nincs, tehát ha beleveszel akkor sem fogok nektek többet adni viszont össze lehet állni két-három embernek.... na most állítom, hogy a szünet végére nincs már téma, és ott agyalnak azon, hogy ki kivel akar dolgozni és hogyan mennek be a könyvtárba és rakják össze, tehát tényleg nagyon nagyon jól lehet velük dolgozni.” (241:7 idézet)

Az imént kiemelt példák is azt támasztják alá, hogy a megkérdezett pedagógusok (akár óvodában, akár iskolában teszik ezt), a gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva szeretik változatosan alkalmazni a gyermek önálló tapasztalatszerzésén alapuló pedagógiai módszereket.

A kérdőívek elemzése során úgy tapasztaltuk, hogy a szakmai tapasztalat nem befolyásolja azt, hogy a pedagógusok milyen nézetekkel rendelkeznek az egész életen át tartó tanulással kapcsolatban (H₁₇). Az interjúk esetében is megvizsgáltuk ezt a kérdést, kód-dokumentum ko-okkurencia táblázat és Sankey-diagram segítségével.

Először azt néztük meg, hogy a koncepcióval kapcsolatos szemléletben van-e különbség szakmai tapasztalat szerint. Ennek érdekében normalizáltuk az adatokat, hogy az egyes részminták közötti aránytalan eloszlás ne torzítsa az eredményeinket (39. táblázat).

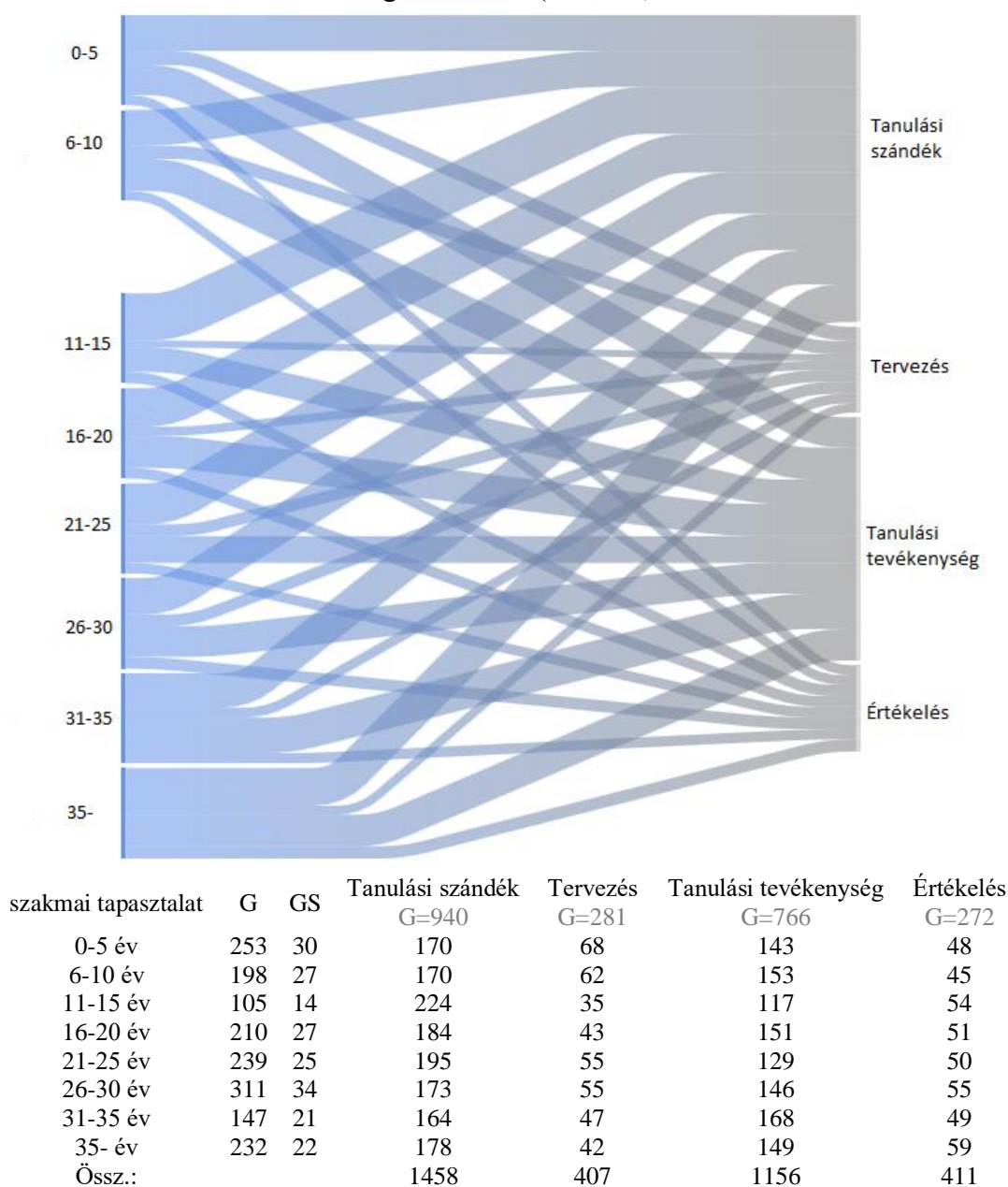
39. táblázat Egydimenziós és maximalista szemlélet eloszlása az egyes dokumentumcsoportokban szakmai tapasztalat szerint

LLL szemlélet	Szakmai tapasztalat								Össz.:
	0-5 G=253 GS=30	6-10 G=198; GS=27	11-15 G=105 GS=14	16-20 G=210; GS=27	21-25 G=239; GS=25	26-30 G=311; GS=34	31-35 G=147; GS=21	35- G=232; GS=22	
egydimenziós G=61	8	11	14	6	12	10	5	12	78
maximalista G=124	21	18	14	23	17	19	24	17	154
Össz.:	29	29	29	29	29	29	29	29	232

Jelmagyarázat: G= a kód gyakorisága; GS=dokumentumok száma a dokumentumcsoporton belül

A táblázat alapján elmondhatjuk, hogy a minden dokumentumcsoport esetében a maximalista szemlélet van túlsúlyban, ahogyan az teljes mintán tapasztalható volt. Jelentősebb eltérés a 16-20 és 31-35 év közötti szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok esetében találkozunk, azonban semmilyen tendencia nem mutatható ki, amely alapján a szakmai tapasztalattal bármilyen irányba változna a szemlélet.

Az egész életen át tartó tanulás folyamatközpontú modellje szerint is megnéztük a szakmai tapasztalat szerinti eloszlást, azonban azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezett pedagógusok válaszai szerint nincs eltérés a szakmai tapasztalat alapján az egyes LLL-komponensek fontosságának megítélésében. Az részminták számosságát ebben az esetben is normalizáltuk az összehasonlíthatóság érdekében (25. ábra).



Jelmagyarázat: G= a kód gyakorisága; GS=dokumentumok száma a dokumentumcsoporton belül

25. ábra Az LLL komponenseinek megítélése a folyamatközpontú szemléletben, szakmai tapasztalat szerint

Az ábra és a táblázat alapján elmondható, hogy az egyes tanulási fázisok szintjén sem találhatunk jelentősebb különbséget az egész életen át tartó tanulás komponenseinek megítélésében a szakmai tapasztalat szerint (H₁₇). Az interjúk kutatási fázis során sem tapasztaltunk tehát Tezer és Aynaz (2018) kutatási eredményeivel megegyezőket.

3.2.3. A pedagógusok LLL-lel kapcsolatos nézeteit vizsgáló kutatási fázisok eredményeinek összegzése

Az egész életen át tartó tanulóval kapcsolatos nézetek terén a hipotéziseink döntő többségére azonos eredményt kaptunk a kérdőíves és interjúk vizsgálat során. Ez alól egyetlen, a H₁₆ hipotézis kivétel, amely esetében az interjúk vizsgálat árnyalta a kérdőív által kapott eredményt és rávilágított arra, hogy a megkérdezett pedagógusok többsége a maximalista szemlélettel tud azonosulni, azonban az egydimenziós megközelítésű pedagógusok döntő többségében kiderül, hogy a kifejezésben a „tanulás” szó félreértelmezése okozta a fogalomértelmezés szűkítését. Ennek értelmében a H₁₆ hipotézisünket összességében csak részben tekintjük igazoltnak (40. táblázat).

A kérdőív eredményeivel összhangban elmondható, hogy a megkérdezett pedagógusok körében a szakmai tapasztalat és az egész életen át tartó tanulás megítélése, valamint annak támogatásával kapcsolatos nézetek között nem található kapcsolat (H₁₇).

40. táblázat A harmadik kutatási kérdéshez köthető hipotézisek vizsgálati eredményeinek összegzése

Hipotézisek		Igazolt?	
		K	I
H ₁₃	A pedagógusok nézetrendszere az egész életen át tartó tanulóval kapcsolatban alapvetően pozitív.	✓	✓
H ₁₄	Az óvodapedagógusok és tanítók úgy vélik, hogy nem az ő feladatuk a gyermekek egész életen át tartó tanulásra való felkészítése	✗	✗
H ₁₅	A megkérdezett pedagógusok a gyermek általános fejlesztésében, szemléletformálásában fontosnak tartják példaadó szerepüket		✓
H ₁₆	A pedagógusok felfogásában az egész életen át tartó tanulás egydimenziós értelmezése jelenik meg.	✓	✗
H ₁₇	A szakmai tapasztalat mértéke hatással van a pedagógusok élethosszig tartó tanulóval és annak támogatásával kapcsolatos nézeteire.	✗	✗
H ₁₈	A pedagógusok úgy vélik, hogy LLL-támogató tevékenységükben akkor lennének hatékonyabbak, ha több szakmai továbbképzés állna rendelkezésükre a témában.	✓	
H ₁₉	Szignifikáns különbség mutatható ki az LLL támogatásához elvárt ösztönzők tekintetében azok a pedagógusok között, akik úgy vélik, hogy az egész életen át tartó tanulás megalapozása már saját intézményük szintjén fontos feladat és azok között, akik nem érzik magukénak a feladatot.	✗✓	

Jelmagyarázat: K= kérdőív, I= interjú

Az interjúkat elemezve a maximalista és az egydimenziós szemlélettel együtt előforduló LLL-komponensek arányát is megvizsgáltuk, amely során úgy találtuk, hogy a maximalista szemlélettel rendelkező pedagógusok nézetei a tanulás előtti és utáni fázisban, a tanulási motiváció és az értékelés szintjén emelkednek ki előfordulási gyakoriságukat tekintve. Ez az

eredményünk pedig megerősítette a kérdőív tevékenység dimenzióján tapasztaltakat (H_3 és H_{10}).

Az a feltevésünk, hogy a pedagógusok nem érzik sajátjuknak a felelősséget a gyermekek egész életén át tartó tanulásra való felkészítésében, az interjú vizsgálat során is megdőlt (H_{14}). A gyermekek személyiségfejlődésében kiemelkedően fontosnak ítélték saját szerepüket, egyes esetekben még a szülőknél is fontosabbnak (129:2; 187:6; 194:13; 234:4; 235:7)(H_{15}). Ez az eredményünk pedig jól illeszkedik a neveléstudományi kutatások tapasztalataihoz, amely szerint az óvodapedagógusok és tanítók a pedagógus-gyermek kapcsolaton keresztül, referenciaszemélyekként fontos szerepet töltenek be a gyermekek attitűdformálásában (Kozéki, 1976; Józsa és Fejes, 2010; Fűzi, 2012; Ayvaz-Tuncel, 2018).

3.3. Az egész életén át tartó tanulás támogatásában való tevékenység, és ahhoz kapcsolódó nézetek összehasonlítása

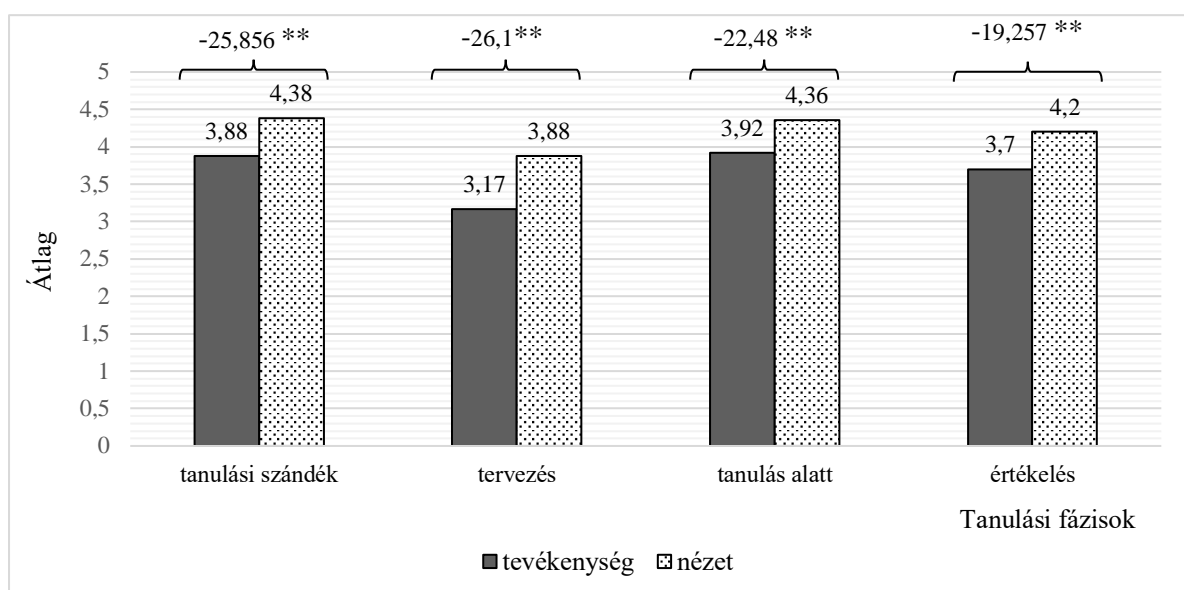
Ebben a fejezetben az egész életén át tartó tanulással kapcsolatos nézetek és tevékenységek összehasonlításában kapott eredményeinket mutatjuk be. Tekintve, hogy a trianguláció vizsgálatai közül a fő módszerünk, a kérdőíves kutatás esetében került sor mindkét dimenzió feltárására azonos mintán, így ebben a fejezetben a negyedik kutatási kérdés (K_4) vizsgálatában csak a kvantitatív kutatási fázis adatait elemezzük. Ugyanakkor a módszertrianguláció szempontjából hasznosnak tartottuk a két kvalitatív fázis egymással való összehasonlítását, így erre is kitérünk.

3.3.1. A támogató tevékenység és ahhoz kapcsolódó nézetek kérdőíves vizsgálata

Először bemutatjuk a folyamatközpontú szemlélet tükrében a nézetek és a tevékenység egymáshoz képest történő alakulását, majd a nyolc faktor szerint elkülönítve is összehasonlítjuk egymással ezeket a változókat. Ezt követően két-két részminta alapján kétmintás t-próbával hasonlítjuk össze a kapott eredményeket: először megnézzük, hogy van-e különbség a saját szerepük megítélése szerint a LLL-ben való támogatásban (H_{22}), majd összehasonlítjuk a LLL-re ható tényezők megítélését a támogatásban aktív és kevésbé aktív pedagógusok között (H_{23}).

A folyamatközpontú szemlélet faktorai szerint összevont változókat számítottunk az egyes fázisokra (tanulási szándék, tervezés, tanulás alatt és értékelés) mind a támogatás, mind a nézetek szintjén, hogy átfogó képet kapjunk ezek alakulásáról. Az így kapott változókra páros t-próbákat végeztünk, amely során $p < 0,01$ szinten szignifikáns különbséget találtunk mind a négy tanulási fázisban a nézetek és a tevékenység átlagértékei között (26. ábra).

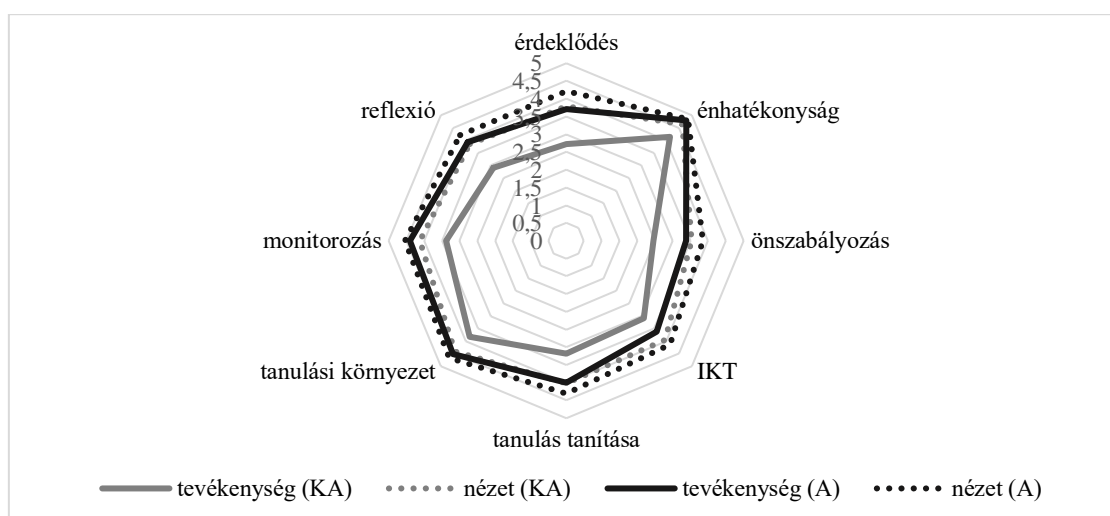
Az ábrán kapcsos zárójelben jelöltük a páros t-próba t értékeit és a szignifikancia mértékét (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$).



26. ábra Az egész életen át tartó tanulás támogatásában való aktivitás és ehhez kapcsolódó nézetek átlagos értéke a folyamatközpontú megközelítés szerint

Az ábra alapján látható, hogy a nézetek és a tevékenység között minden faktoron szignifikáns különbség mutatható ki a nézetek javára (26. ábra). Ezek közül is kiemelkedik a tervezés szintje, ahol a különbség értéke 0,71. A tervezés szintjén tehát, ahol a legalacsonyabb a pedagógusok támogatási szintje, a megkérdezett tanítók és óvodapedagógusok szeretnék aktívabban segíteni a gyermekeket az egész életen át tartó tanulásban, azonban ennek jelenleg külső vagy belső akadályai vannak, amelyeket a pedagógusok válaszai alapján elsősorban továbbképzések, tanfolyamok segítségével tudnának leküzdeni (H_{18}).

Annak érdekében, hogy átfogóbb képet kapjunk, a nézeteket és a tevékenységet a nyolc faktor szerinti bontásban is megvizsgáltuk egymáshoz képest, ebben pedig külön jelöltük az egész életen tartó tanulás segítésében aktív, és kevésbé aktív pedagógusok átlagértékeit a korábban létrehozott klaszterek szerint (27. ábra).

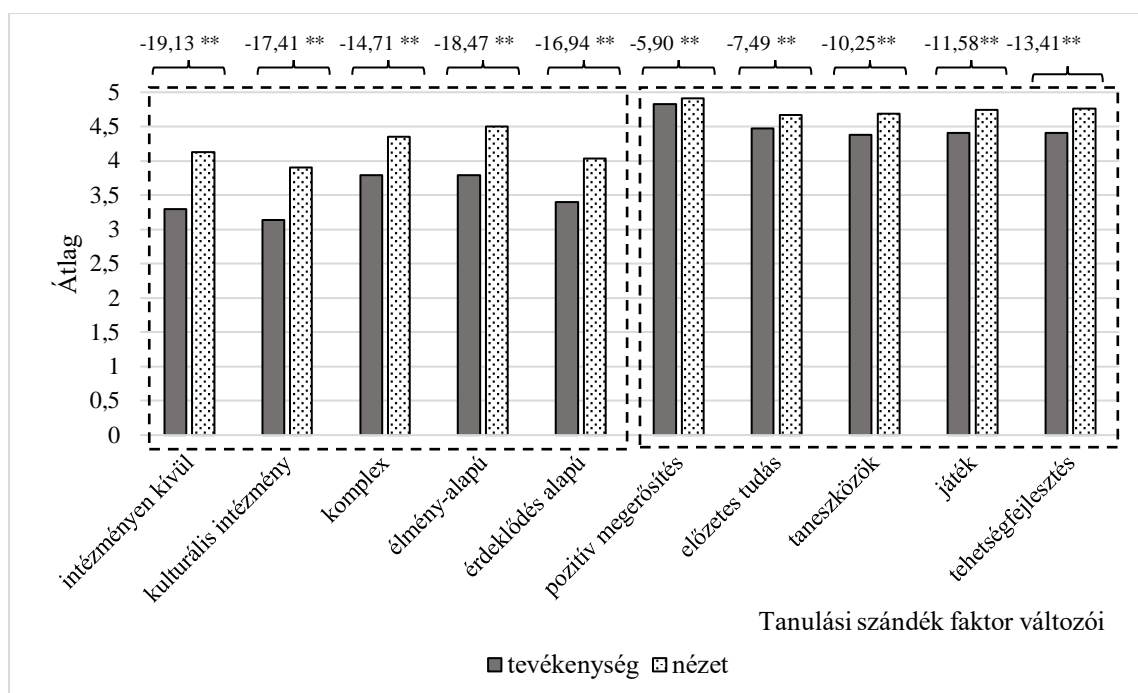


27. ábra Az egész életen át tartó tanulás támogatása és ahhoz kapcsolódó nézetek átlagértékei a LLL segítésében aktív és kevésbé aktív részmintákra bontva

A 27. ábra a tevékenységhez köthető átlagértékeket folyamatos, míg a nézet átlagértékeit pontozott vonallal jelöltük. Az ábra alapján azt láthatjuk, hogy mind a LLL támogatásában aktív, mind a kevésbé aktív részminta esetében magasabbak a nézet dimenzión kapott válaszártékek, azonban az aktívabb részmintán láthatóan lényegesen kisebb a különbség között, hogy egyes módszereket milyen gyakran használnak és szeretnék használni, mint a kevésbé aktív részminta esetében. Azt feltételeztük, hogy a nyolc faktor közül az IKT terén tapasztaljuk majd a legkisebb különbséget a nézetek és a tényleges tevékenység között és ezen a téren alacsonyok is lesznek az átlagpontoszámok (H_{21}), de ez a feltételezésünk nem igazolódott be. Egyedül az énhatékonyság fejlesztése terén láthatunk e téren eltérést, ahol a legkisebb mértékű különbség tapasztalható a nézetek és tevékenység között, itt azonban mindkét dimenzió a legmagasabb pontszámokat találjuk (27. ábra).

A következőkben a négy tanulási fázis mentén mutatjuk be az egyes faktorokhoz tartozó nézet-, és tevékenység változókat egymással párhuzamban. A szemléltetés során a korábbiakhoz hasonlóan az oszlopdiagramokon tüntetjük fel az átlagértékek mellett a változó-párookra alkalmazott páros t-próbák t értékeit és szignifikancia szintjét is (28. ábra, 29. ábra, 30. ábra, 31. ábra). Az összehasonlító vizsgálatok során úgy tapasztaltuk, hogy a tanulási fázisok mindegyikén szignifikáns különbség tapasztalható az egyes módszerek és eljárások tényleges alkalmazása és annak megítélése között. Valamennyi esetben a nézetek terén kaptunk magasabb értékeket, szemben a pedagógusi tevékenység átlagértékeivel.

A tanulási szándék szintjén az tanuláshoz kapcsolódó érdeklődés felkeltése és az énhatékonyság faktorait jelenítettük meg a 28. ábra.

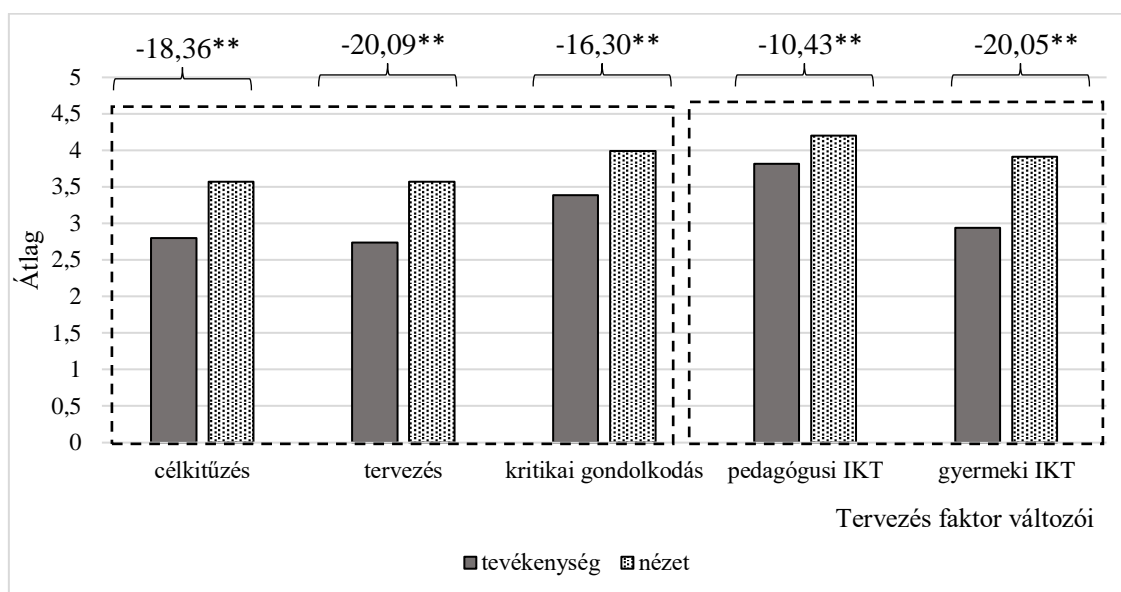


28. ábra A LLL támogatása és ahhoz kapcsolódó nézetek összehasonlítása a tanulási szándék szintjén (érdeklődés felkeltése és énhatékonyság faktorok)

A két faktor változóit összehasonlítva azt láthatjuk, hogy az énhatékonysághoz köthető pedagógiai módszerek és fogások esetében a tevékenység és nézet értékei egymáshoz közelebbiek, mint az érdeklődés felkeltésének faktorán (28. ábra). Ezek között is a nemformális

tanuláshoz köthető intézményen kívüli tanulás ($M_t=3,29$; $SD_t=1,21$ $M_n=4,13$; $SD_n=0,83$) és a kulturális intézményben való tanulás ($M_t=3,13$; $SD_t=1,15$; $M_n=3,90$; $SD_n=0,86$) terén találtuk a legnagyobb eltérést aközött, hogy milyen gyakran élnek ezekkel a pedagógusok és hogy milyen gyakran szeretnék alkalmazni ezeket (28. ábra)(12. melléklet).

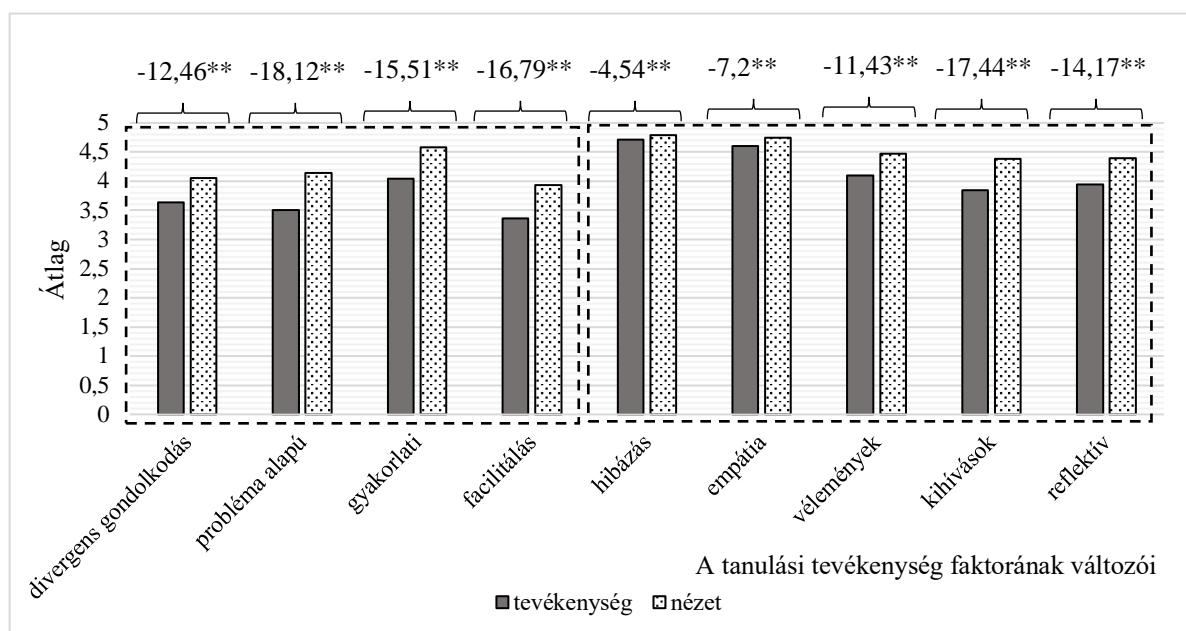
A tervezés szintjén egymástól jól elkülönül átlagértékeiben az önszabályozás tanításának faktora és az IKT használat faktora (29. ábra)(12. melléklet). Előbbi esetében a gyermekek célkitűzésének ($M_t=2,79$; $SD_t=1,16$; $M_n=3,57$; $SD_n=0,99$) és a tervezési tevékenységének ($M_t=2,73$; $SD_t=1,07$; $M_n=3,57$; $SD_n=0,96$) segítése esetében is azt láthatjuk, hogy a megvalósítás szintjén kapott alacsony átlagértékek mellett a nézetek szintjén is viszonylag alacsony, 3,5 és 4 közötti átlagokat kaptunk, itt a különbség mégis jelentősebbnek tekinthető a két dimenzió, mint az IKT eszközök használata esetében (29. ábra).



29. ábra A LLL támogatása és ahhoz kapcsolódó nézetek összehasonlítása a tervezés szintjén (önszabályozás és IKT faktorok)

Az IKT eszközhasználattal kapcsolatban a korábbiakban kifejtettük, hogy e téren a nevelő-oktatómunka pedagógus-központú megközelítését tapasztaltuk, azonban a nézetekkel összefüggésben azt láthatjuk, hogy a pedagógusok elképzelése inkább a tanulóközpontú felfogás irányába mutat: míg a pedagógusi IKT használat esetén a nézetekhez közeli értékeket tapasztalhatunk a tevékenység szintjén, addig a gyermeki IKT használatnál az látható, hogy a nézetek itt is magas átlagértékekkel szerepelnek, a tevékenység mégis elmarad ettől (29. ábra).

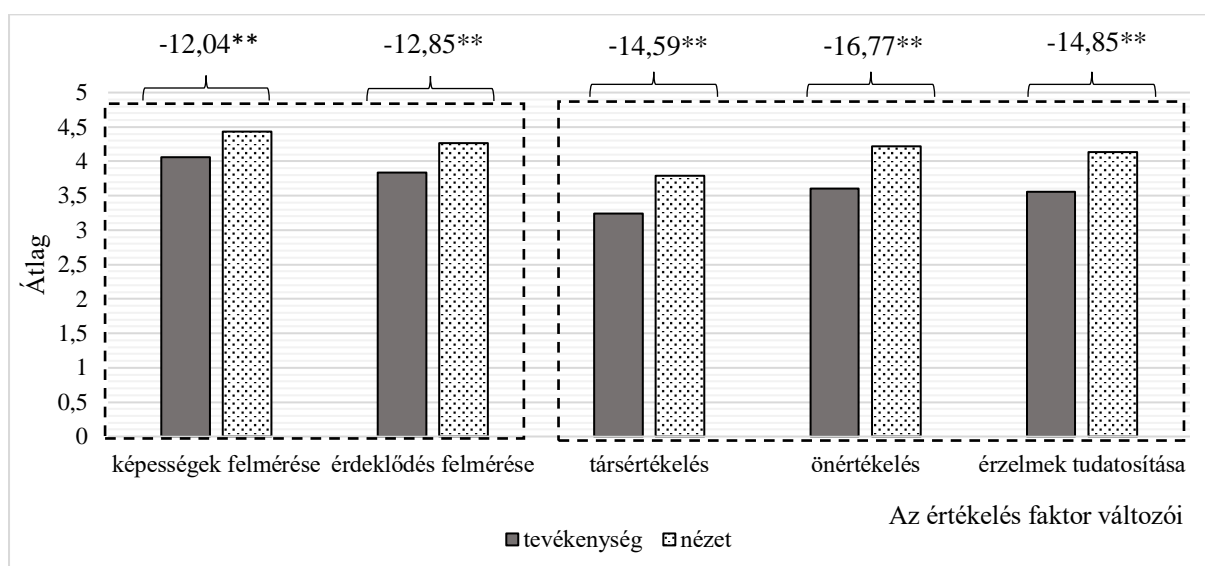
A pedagógusok tevékenységében a legmagasabb átlagértékeket a tanulási tevékenység szintjén kaptuk, ezen belül is a szociális, tárgyi és személyi tanulási környezet alakításában jellemző a legmagasabb pedagógusi aktivitás, ezzel párhuzamosan ezeknek a tényezőknek a legmagasabbak az átlagértékei a nézetek szintjén is (30. ábra).



30. ábra A LLL támogatása és ahhoz kapcsolódó nézetek összehasonlítása a tanulási tevékenység szintjén (tanulás tanítása és tanulási környezet faktorok)

A tanulás tanításával kapcsolatban ezzel szemben már találhatunk alacsonyabb átlagértékeket az induktív tanuláshoz köthető divergens gondolkodás ($M_t=3,63$; $SD_t=0,91$; $M_n=4,05$; $SD_n=0,80$) és problémaalapú tanulás szintjén is ($M_t=3,51$; $M_n=4,15$), amelyeket átlagosan 0,53 egységgel gyakrabban szeretnék alkalmazni a megkérdezett pedagógusok, ami a tanulás alatti fázisban a többi változó-pár között tapasztalható különbséghez képest magasnak tekinthető (30. ábra)(12. melléklet).

Az értékelés szintjén a gyermek munkájának pedagógus által történő monitorozása, valamint a gyermek későbbi önreflexióját segítő tényezők kaptak helyet a 31. ábra oszlopain.



31. ábra A LLL támogatása és ahhoz kapcsolódó nézetek összehasonlítása az értékelés szintjén (monitorozás és reflexió faktorok)

A pedagógus diagnosztikus értékeléséhez köthető egy-egy témán belüli képesség-, ($M_t=4,06$; $SD_t=0,99$; $M_n=4,44$; $SD_n=0,70$) és érdeklődés felmérése ($M_t=3,84$; $SD_t=1,00$; $M_n=4,27$; $SD_n=0,75$) esetében a pedagógusok nézetei csak kis mértékben különböztek attól, hogy mennyire gyakran alkalmazzák ezeket a módszereket. A különbség ennél valamivel nagyobb volt a reflexió segítségével alkalmazott önértékelés ($M_t=3,60$; $SD_t=1,01$; $M_n=4,22$; $SD_n=0,75$), társértékelés ($M_t=3,24$; $SD_t=1,06$; $M_n=3,79$; $SD_n=0,93$) és az egyes tanulási helyzetekben való affektív tartalmak megosztása ($M_t=3,56$; $SD_t=1,13$; $M_n=4,13$; $SD_n=0,81$) esetén (12. melléklet).

A nézetek és a pedagógiai tevékenység esetében regresszióanalízis segítségével megvizsgáltuk azt is, hogy a LLL támogatásában hatékony módszerek alkalmazásának gyakoriságát milyen mértékben határozza meg, hogy a pedagógusok mennyire szeretnék ezeket gyakrabban vagy ritkábban alkalmazni. Ehhez lineáris regresszióanalízist végeztünk a LLL-támogatási nézet 30 változójával a LLL támogatási indexre (41. táblázat).

41. táblázat A LLL támogatásával kapcsolatos nézet változóinak magyarázó ereje a LLL támogatás alakulására

Független változók:	Függő változó: LLL támogatás (30 item)	Négyzet- összeg	df	Átlagos négyzet-összeg	F	Sig.
LLL támogatási nézetek (30 változó)	magyarázott nem magyarázott összesen	53,767 109,372 163,139	30 572 602	1,792 0,191	9,373	,000*
Megmagyarázott variancia a 30 változó esetén: 33,0%						

Jelmagyarázat: * $p<0,05$

A vizsgálat ANOVA táblázatának eredményei ($p<0,01$) szignifikánsnak bizonyultak, így elvégezhetjük a lineáris regresszió további elemzését. Az összegző táblázat R^2 értékét értelmezve azt az eredményt kaptuk, hogy az egész életen át tartó tanulás támogatásához köthető 30 változó nézet-párja összesen 33%-ban magyarázza a LLL támogatásában végzett tevékenységet (41. táblázat). Ez az arány magasnak tekinthető, ami egyúttal igazolja is, hogy valóban szükséges nagyobb figyelmet fordítani a pedagógus szakmai fejlesztésében nézeteinek feltárására és alakítására (Cropley, 1981; Knapper & Cropley, 1983; Akyol, 2016).

Úgy gondoltuk, hogy az egész életen át tartó tanulás támogatásában nem csak a támogatással kapcsolatos nézetek, de a saját hivatás LLL-ben betöltött szerepének megítélése is szerepet játszik, ezért kétmintás t-próbával megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a gyermekek LLL-támogatásában végzett tevékenységben a saját hivatásukat befolyásosnak ítélő és a saját szerepüket kevésbé meghatározónak értékelő pedagógusok között (42. táblázat).

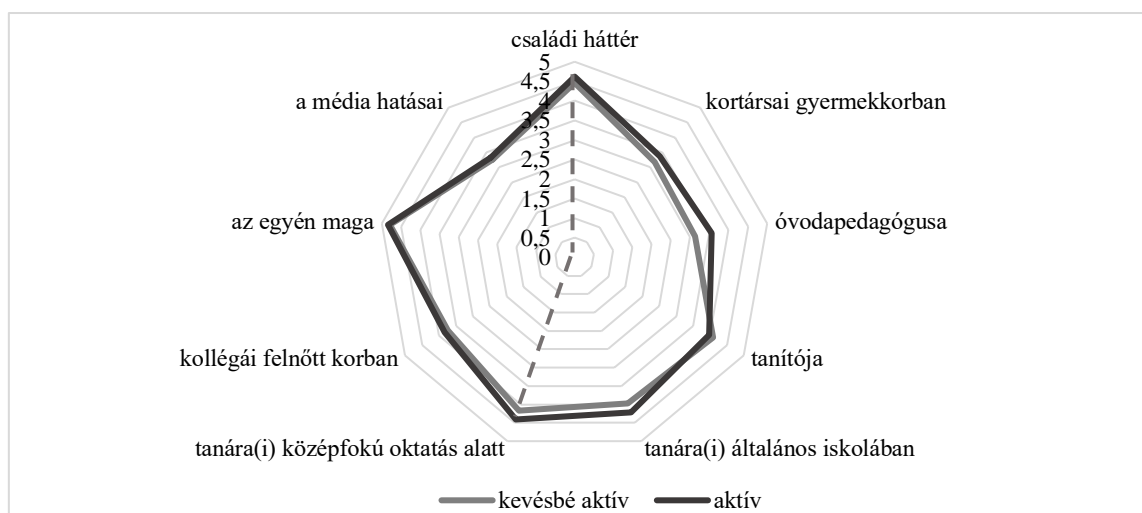
42. táblázat A támogatási tevékenység alakulása a saját hivatás LLL-re való hatásának megítélése szerint

LLL-támogatás komponensei 8 és 4 faktoros felosztásban	Saját hivatását kevésbé befolyásosnak tartja (N=205)		Saját szerepét befolyásosnak tartja (N=387)		t (kétmintás t-próba)
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
érdeklődés	3,17	0,77	3,31	3,31	-2,135*
énhatékonyosság	4,48	0,54	4,51	0,54	-0,638
Tanulási szándék	3,82	0,59	3,91	0,59	-1,69
önszabályozás	2,79	0,83	3,07	0,87	-3,695**
IKT	3,33	1,06	3,40	1,06	-0,793
Tervezés	3,06	0,77	3,23	0,80	-2,528*
tanulás tanítása	3,59	0,69	3,66	0,67	-1,14
tanulási környezet	4,19	0,55	4,23	0,57	-0,736
Tanulási tevékenység	3,89	0,55	3,94	0,56	-1,071
monitorozás	3,83	0,90	4,02	0,86	-2,435*
reflexió	3,34	0,86	3,53	0,89	-2,527*
Értékelés	3,59	0,71	3,77	0,74	-2,994**

Jelmagyarázat: w= Welch-féle D-próba; * $p<0,05$; **= $p<0,01$

A kétmintás t-próba eredményei azt mutatták, hogy erős ($p<0,01$) szignifikáns különbség található a két részminta között az értékelés fázisában ($t=-2,994$) és az önszabályozás faktorán ($t=-3,695$). De $p<0,05$ szinten szignifikáns különbséget találtunk a tervezés ($t=-2,528$) szintjén és az érdeklődés faktorán ($t=-2,135$), valamint az értékelés két alfaktorán is. Ez pedig azt jelenti, hogy a megkérdezett pedagógusok között azok, akik saját hivatásukat befolyásosabbnak ítélték az egész életen át tartó tanulás szempontjából, azok az értékelés ($M_{kb}=3,59$, $SD_{kb}=0,71$; $M_b=3,77$, $SD_b=0,74$) és a tervezés fázisában ($M_{kb}=3,06$, $SD_{kb}=0,77$; $M_b=3,23$, $SD_b=0,80$) gyakrabban alkalmaznak az egész életen át tartó tanulás megalapozásában hatékony módszereket, fogásokat (42. táblázat).

A kétdimenziós pedagógiai-pszichológiai megközelítés alapján úgy tűnik tehát, hogy a LLL-ben erősebb hivatástudattal rendelkező pedagógusok a tanulási motiváció – önszabályozó tanulás modelljének önszabályozó dimenzióján tűnnek ki jobban (H_{22}). Úgy véltük, hogy azok a pedagógusok, akik az egész életen át tartó tanulás támogatásában aktívabbak, szemléletükben is inkább a maximalista felfogással azonosulnak, így őket LLL-pedagógusoknak tekinthetjük (H_{23})(Selvi, 2011). Feltevésünk igazolására összehasonlítottuk a két részminta átlagértékeit az egész életen át tartó tanulásra befolyást gyakorló tényezők kapcsán (32. ábra).



32. ábra Az egész életen át tartó tanulás támogatásában aktív és kevésbé aktív pedagógusok nézetei a LLL-t befolyásoló tényezőkről

A 32. ábra az egyén élethosszig tartó tanulását befolyásoló tényezőket tekintve azt láthatjuk, hogy a felnőttkori tanuláshoz köthető tényezőkben az aktív és kevésbé aktív részminta vélekedése megközelítőleg egységes, azonban a gyermekkori tanulás színterein a két részminta értékei elválnak egymástól: az aktívabb pedagógusok nagyobb befolyást tulajdonítanak ezeknek a tényezőknek is (pl.: óvodapedagógus, tanító, kortársak gyermekkorban)(32. ábra). Mivel ezek a pedagógusok nézeteikben is közelebb állnak a maximalista felfogáshoz¹³ és pedagógiai munkájuk során is gyakrabban alkalmaznak olyan eszközöket, módszereket, amelyek a gyermekek élethosszig tartó tanulását megalapozását segítik, ezért őket LLL-pedagógusoknak tekinthetjük (Selvi, 2011).

Az átlagok közötti különbségek szignifikancia-szintjét kétmintás t-próbák segítségével teszteltük, amelynek eredményeit a 43. táblázatban szemléltettük.

43. táblázat A LLL-támogatásban aktív és kevésbé aktív pedagógusok LLL-t befolyásoló tényezőkről való gondolkodásának összehasonlítása kétmintás t-próba segítségével

LLL befolyásoló tényezők	kevésbé aktív (N=205)		aktívabb (N=387)		t (kétmintás t-próba)
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
családi háttér	4,46	0,66	4,62	0,65	-3,003 ^{w**}
kortársai gyermekkorban	3,19	0,65	3,38	0,98	-2,369*
óvodapedagógusa	3,13	0,98	3,56	1,01	-4,436**
tanítója	4,09	1,01	3,97	1,14	-3,702**
tanára(i) általános iskolában	3,97	1,14	4,22	1,17	-3,763**
tanára(i) középfokú oktatás alatt	4,17	1,17	4,41	0,93	-3,903**
kollégái felnőtt korban	3,73	0,93	3,83	0,93	-1,39
az egyén maga	4,79	0,93	4,84	0,79	-1,228 ^w
a média hatásai	3,26	0,79	3,33	0,78	-0,798 ^w

Jelmagyarázat: w= Welch-féle D-próba; * $p < 0,05$; **= $p < 0,01$

A kétmintás t-próbák eredményei igazolták megfigyeléseinket, hiszen a t értékei szignifikánsnak bizonyultak $p < 0,05$ szinten a gyermekkori kortársak, és $p < 0,01$ szinten a

¹³ Árnnyaltabb információkat a kvalitatív kutatási fázisban kaphatunk a pedagógusok LLL-nézeteiről

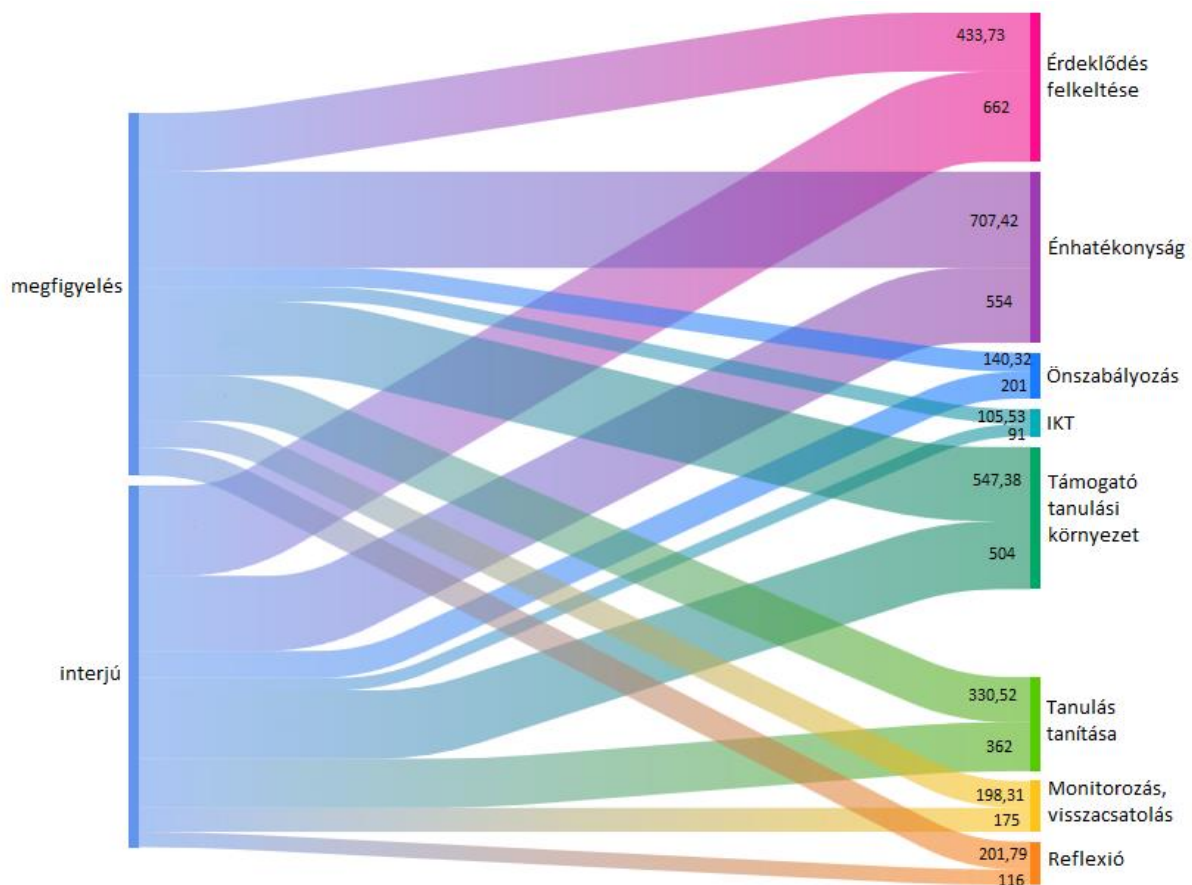
családi háttér ($t=-3,003$), óvodapedagógus ($t=-4,436$), tanító ($t=-3,702$), és általános iskolai ($t=-3,763$), valamint középiskolai tanárok ($t=-3,903$) esetében (43. táblázat). A legnagyobb különbséget az óvodapedagógus hatásának megítélésében találtuk a két részminta között ($M_{A-KA}=0,43$), és leginkább az egyén saját felelősségének mértékében értettek egyet a hagyományos és LLL-pedagógusok ($M_{A-KA}=0,05$)(43. táblázat).

3.3.2. A kvalitatív kutatási fázisok eredményeinek összehasonlítása

Ugyan a két kvalitatív vizsgálat eredményei közötti kapcsolat keresésére nincsen lehetőségünk az eltérő minták miatt, azonban abból kiindulva, hogy a kérdőíves vizsgálatban a nézetek és a tevékenység alakulása szorosan együtt mozgott (előbbi 33%-ban határozta meg a megkérdezett pedagógusok tevékenységét a regresszió analízis eredményei szerint), hasznosnak tartottuk megnézni, hogy arányait tekintve találunk-e hasonlóságot a két kvalitatív vizsgálat között is.

E tekintetben ugyanakkor fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a két vizsgálat jellege különböző, hiszen a megfigyelési jegyzőkönyvekben egy-egy módszer, eljárás alkalmazásának gyakoriságát tudtuk rögzíteni, míg az interjúk esetében a jelölt kulcsszavak előfordulási gyakorisága aszerint alakult, hogy azt hányszor említette a megkérdezett pedagógus. Az interjúk esetében tehát az, hogy egy módszert vagy eljárást ritkábban nevesített a pedagógus, nem feltétlen jelentette azt, hogy kevésbé tartja fontosnak. Erre a vizsgálatokban klasszikus példa a pozitív megerősítés, a dicséret motiváló hatása. Míg az interjúban legjobb esetben is legfeljebb annyiszor hozza ezt szóba a pedagógus, ahányszor belekezd egy új gondolatba, a megfigyelt időintervallum alatt ez folyamatos és éppen emiatt lényegesen gyakoribb is. Ez megfigyelhető a 33. ábra is, ahol a két kvalitatív kutatási fázist egymással hasonlítottuk össze.

Az elméleti modell alapján felállított nyolcfaktoros kódrendszer-háló egyaránt része volt a két kutatási fázisnak, így a két projekt összeolvasztásával lehetőségünk nyílt azok összehasonlítására is.



	●	●	●	●	●	●	●	●	Össz.
	G=1036	G=1164	G=322	G=182	G=976	G=647	G=346	G=290	
interjú G=1693; GS=201	24,84%	20,79%	7,54%	3,42%	18,91%	13,58%	6,57%	4,35%	100,00%
megfigyelés G=1517; GS=65	16,28%	26,55%	5,27%	3,96%	20,54%	12,40%	7,44%	7,57%	100,00%
Össz.	20,56%	23,67%	6,40%	3,69%	19,73%	12,99%	7,00%	5,96%	100,00%

Jelmagyarázat: r= a kód gyakorisága; GS=dokumentumok száma a dokumentumcsoporton belül

33. ábra A LLL komponensek arányainak összehasonlítása a kvalitatív vizsgálatokban

Az ábrához a relatív gyakorisági adatokat csatoltuk a kód-dokumentum ko-okkurencia táblázatából, hogy az arányok átláthatóbbak legyenek.

Ahogy a kérdőívénél, itt is nagyon közeli arányok születtek a nézet és tevékenység, azaz interjú és megfigyelés párok között. A kérdőív esetében is kimagaslott az énhatékonyság és támogató tanulási környezet, ennek megfelelően itt is nagy arányban szerepelt ez a két faktor mindkét kutatási fázisban, valamint a tervezés és az értékelés faktorai alacsony arányban jelentek meg, akárcsak a kérdőíves vizsgálat során. Érdekes különbség mutatkozott az érdeklődés felkeltése terén, amely úgy tűnik, hogy a kvalitatív kutatási fázisokban nagyobb hangsúlyt kapott, mint a kérdőíves kutatás esetében. Azonban a kérdőíves kutatás eredményeivel megegyezően itt is jelentősebb a különbség a nézet-tevékenység párok között, a nézetek javára. Az interjúk tapasztalatai alapján ennek egyik oka az lehet, hogy az élményalapú,

intézményen kívüli programok megvalósítására az igény nagy, azonban ezek ritkábban valósulnak, valósulhatnak meg, ahogy az a következő pedagógus is sejteti a „rövid” idő szemléletes jellemzésével:

„Az iskolán kívüli nevelés egyik kiváló lehetősége az erdei iskola. Első és második osztályban még csak háromszor egynapos kirándulás formájában valósul meg ez a program. Harmadik és negyedik osztályban azonban három napra elvonulunk egy természetközeli helyre, ahol két éjszakát ott is töltünk. Sokat kirándulunk, túrázunk, kézműveskedünk, játszunk, énekelünk. Igyekszünk ezt a rövid időt izgalmassá, vidámmá, élménydússá tenni.” (262:1 idézet)

Összességében tehát azt láthatjuk, hogy arányaiban hasonlóan jelenik meg a kvalitatív kutatási fázisokon a LLL nyolc faktora. Az érdeklődés felkeltése esetén a különbségek háttérében a nemformális, intézményen kívüli tanulási lehetőségek szükségessége áll, míg az énhatékonyság esetében a dicséret és pozitív megerősítés gyakori alkalmazása, ami a többi faktorhoz képest nagyobb eltérést okoz.

Az egyes kutatási fázisok között az adattrinaguláció és a módszertrianguláció szempontjait is szem előtt tartva úgy tapasztaltuk, hogy az eredmények egymással konvergálnak a nézetek és tevékenység szintjén (illetve egyes pontokon a nézetek magyarázó, kiegészítő erővel bírnak), ami ugyancsak a kutatás validitását növeli (H_1).

3.3.3. Az egész életen át tartó tanulás támogatásában való tevékenység és ahhoz kapcsolódó nézetek vizsgálati eredményeinek összegzése

A negyedik kutatási kérdésben azt vizsgáltuk, hogy hogyan függ össze, és hogyan különbözik a megkérdezett pedagógusok nézetrendszere, valamint LLL-támogató tevékenysége (44. táblázat). Kutatási eredményeink arra mutattak rá, hogy a LLL támogatásában hatékony pedagógiai módszerek, eljárások, eszközök alkalmazásával kapcsolatban a megkérdezett óvodapedagógusok és tanítók nézetei rendszerint szignifikánsan magasabb átlagértékekkel szerepeltek, mint az alkalmazás gyakorisága esetében (H_{20}). Emellett azt is tapasztaltuk, hogy a nézetek egyfajta húzóerőként funkcionálnak a LLL támogatásában, hiszen a regresszióanalízisünk eredménye alapján 33%-ban magyarázták a LLL támogatási tevékenység egészét. Ezek az eredmények nem meglepőek a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján, hiszen számos empirikus vizsgálatot találhatunk a neveléstudomány területén, amelyek igazolták, hogy a nézetek meghatározzák a pedagógiai tevékenységet (Ránki, 2002; Dudás, 2005; Takács, 2016).

44. táblázat A negyedik kutatási kérdéshez köthető hipotézisek vizsgálati eredményeinek összefoglalása

	Hipotézisek	Igazolt?
H ₂₀	Szignifikáns különbség van a LLL támogatásában alkalmazott egyes módszerek és eljárások alkalmazásának gyakorisága és annak megítélése között.	✓
H ₂₁	Az IKT eszközök használatára való hajlandóság alacsony a pedagógusok körében és ritkán is alkalmazzák ezeket az eszközöket a gyermekekkel.	✗
H ₂₂	Szignifikáns különbség mutatható ki a LLL támogatásában azon pedagógusok között, akik nagyobb jelentőséget tulajdonítanak saját szakmájuknak a LLL megalapozásában és azok között, akik nem értékelik magasan saját szakmájuk jelentőségét ebben.	✓
H ₂₃	Azok a pedagógusok, akik a LLL támogatásában aktívabbak, a LLL-re ható tényezőket komplexebben ítélik meg, míg a LLL támogatásában kevésbé aktív pedagógusok inkább az egydimenziós felfogásba illő tényezőket tartják jelentősnek az egyén egész életén át tartó tanulásában.	✓

A szakirodalom alapján az IKT eszközök használatában kisebb mértékű hajlandóságot feltételeztünk, azonban ezt a hipotézisünket a kutatásunk nem igazolta (H₂₁). Arra azonban rámutattak vizsgálati eredményeink, hogy bár a pedagógusok IKT-használatában a tanárközpontú szemlélet dominál inkább, a nézeteik ezt a képet árnyalják, hiszen ezek sokkal inkább a tanulóközpontú megközelítés irányába mutatnak. Fáyné, Hódi és Kiss (2016) kutatása ugyan felvet aggályokat a digitális eszközök ilyen korai használatát illetően, azonban kutatásunk kvantitatív és kvalitatív fázisai is arra mutattak rá, hogy a pedagógusok viszonyulása összességében pozitív ezekhez az eszközökhöz, azonban a használat terén valóban találunk elmaradást, elsősorban a gyermeki IKT-használatban.

A nézetek és a LLL támogatásának összefüggéseit vizsgálva úgy találtuk, hogy azok a pedagógusok, akik gyakrabban alkalmaznak az egész életén át tartó tanulás megalapozásában hatékony módszereket, eljárásokat, szemléletükben közelebb állnak a maximalista megközelítéshez, így őket, LLL-pedagógusoknak tekinthetjük (Selvi, 2011)(H₂₃). A LLL-pedagógusok esetében a tevékenység és nézetek között sokkal kisebb mértékű különbség tapasztalható, mint a hagyományos szemléletű pedagógusok esetében, azonban mindkét rész minta esetében a tanulási motivációhoz köthető énhatékonyság terén találtuk úgy, hogy a megkérdezett pedagógusok átlagosan megközelítőleg ugyanolyan gyakran alkalmazzák az ehhez köthető pedagógiai fogásokat, mint amilyen gyakran szeretnék is használni azokat. A saját hivatás LLL-ben betöltött szerepének megítélése szerint úgy találtuk, hogy a LLL-ben erősebb hivatás-tudattal rendelkező pedagógusok LLL kétdimenziós modelljének (tanulási motiváció és önszabályozó tanulás) (Spiel et al., 2011; Lüftenegger et al., 2012; Schober et al., 2013; Finsterwald et al., 2013; Klug, 2014) önszabályozó dimenzióján tűnnek ki jobban társaik közül (H₂₂).

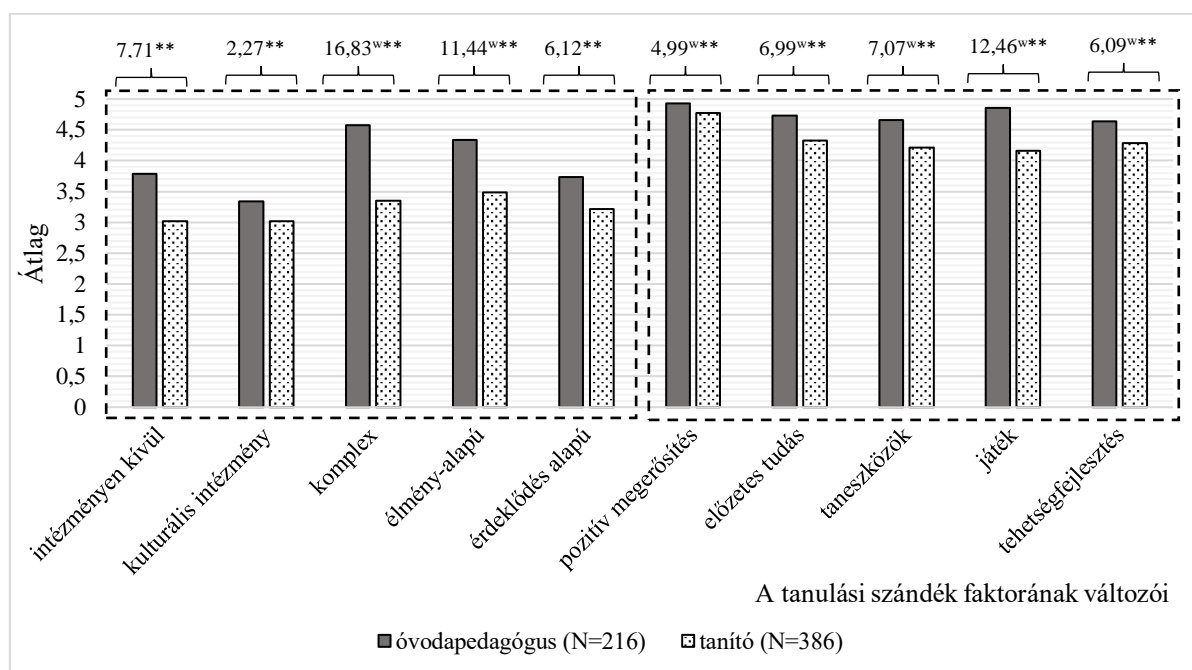
3.4. Óvodapedagógusok és tanítók közötti különbségek az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésben

Ebben a fejezetben az egész életen át tartó tanulás alapozó szakaszának két intézménytípusát, az óvodát és általános iskola alsó tagozatát vetjük össze abból a szempontból, hogy pedagógusai hogyan támogatják a gyermekek élethosszig tartó tanulását, valamint, hogy erről hogyan gondolkodnak. Az óvodapedagógusok és tanítók munkájában feltételeztünk különbségeket, amelyek hátterében egyrészt a fejlesztés célcsoportjának életkori sajátosságai, másrészt a tudományos kutatások eredményei és hazai köznevelés szabályozói állnak (lásd: 1.3. fejezet). Ezek vizsgálatában a nézetek terén a kérdőív és interjú volt segítségünkre, míg az élethosszig tartó tanulás támogatásával kapcsolatban a kérdőív mellett a megfigyelési jegyzőkönyvek adatait tudtuk felhasználni. A $H_{24,25,26,27,28}$ hipotézisek esetében a kérdőíves kutatás eredményei mellett a megfigyelési jegyzőkönyveket hívtuk segítségül feltevéseink igazolására, míg a $H_{29,30}$ vizsgálatában az interjú szolgált megerősítő és kiegészítő célt. A H_{31} pedig specifikusan a tanulástámogatási technikákra koncentrálna a megfigyelési jegyzőkönyvekben volt feltárható.

3.4.1. A részminták összehasonlítása a kérdőíves vizsgálat eredményei alapján

A kérdőíves kutatási fázisban megvizsgáltuk az óvodapedagógusok és tanítók nézetei ($H_{29,30}$) és az egész életen át tartó tanulás támogatásában való tevékenységük (H_{24-28}) között lehetséges különbségeket. Ezek feltárására a kvantitatív kutatási szakaszban kétmintás t-próbákat használtunk, amelyeknek eredményeit (a 3.3. fejezethez hasonlóan) oszlopdiagramok segítségével szemléltetjük a folyamatközpontú felosztás szerint.

A tanulási szándék szintjén minden esetben erős, szignifikáns különbséget találtunk az óvodapedagógusok és tanítók átlagértékei között (ezeket az ábrán ** -gal jelöltük $p < 0,01$ és * -gal $p < 0,05$ esetén) (34. ábra).

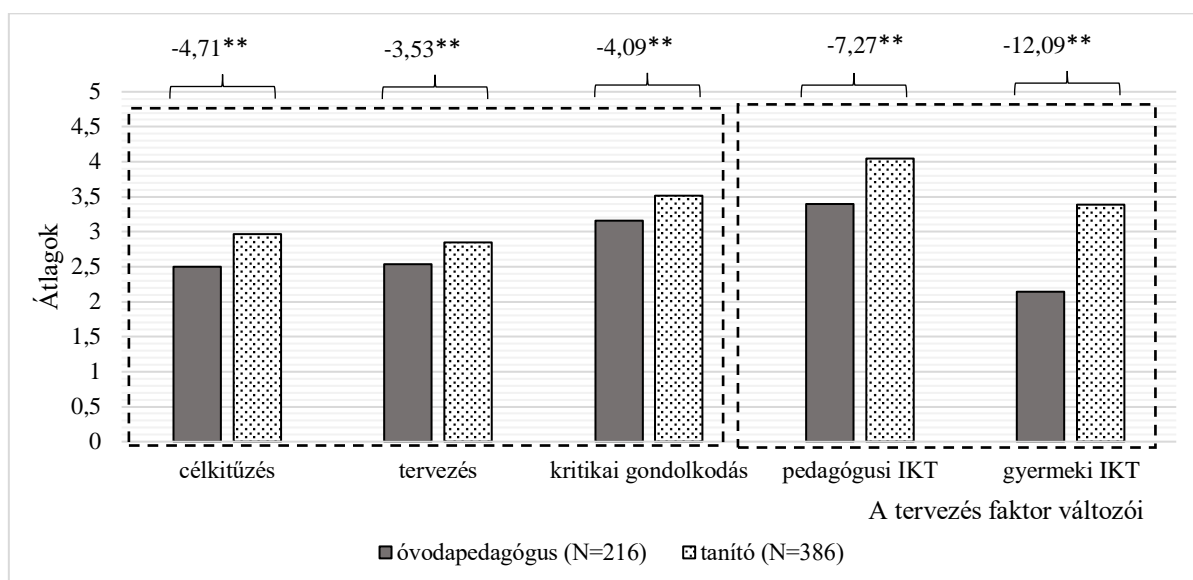


34. ábra Az óvodapedagógusok és tanítók LLL-támogatásának összehasonlítása a tanulási szándék szintjén

A tanulás iránti érdeklődés felkeltése terén láthatunk a 34. ábra jelentősebb különbségeket: ezen a faktoron azt tapasztaltuk, hogy feltételezéseinknek megfelelően valóban az óvodapedagógusok fektetnek nagyobb hangsúlyt a motiváció megerősítésére a két részminta közül (H_{24}). Feltételeztük továbbá, hogy a motiváció jellegében is találunk különbségeket a két intézmény képviselői között, így az óvodában inkább a külső, míg az iskolában inkább a belső motiváció erősítésére számítottunk válaszdóinktól (Chandler & Connell, 1987)(H_{27}). Ezt a feltevésünket azonban nem sikerült beigazolnunk a kérdőíves kutatásunkkal, hiszen a belső motiváció erősítéséhez köthető élményalapú ($M_0=4,34$; $SD_0=0,80$; $M_T=3,48$; $SD_T=0,99$) és saját érdeklődés-alapú tanulás ($M_0=3,73$; $SD_0=0,96$; $M_T=3,21$; $SD_T=1,01$) terén is lényegesen magasabb átlagértékeket kaptunk az óvodapedagógus kitöltők esetén, az extrinzik motivációhoz köthető pozitív megerősítés, dicséret ($M_0=4,93$; $SD_0=0,25$; $M_T=4,77$; $SD_T=0,53$) esetében pedig a másik két tényezőhöz képest kisebb különbségeket tapasztalhattunk a két részmintán (34. ábra)(13. melléklet) (H_{27}).

Az óvodai tanulásra jellemző manipulációs eszközök használata okán úgy véltük, hogy a taneszközöknek is nagyobb szerepe lesz az óvodai nevelésben, mint az iskolai tanulási alkalmakkor (H_{28})(Resnick,1998). Bár a különbség valóban szignifikánsnak tekinthető a két részminta között ($M_0=4,66$; $SD_0=0,59$; $M_T=4,21$; $SD_T=0,95$), azonban a különbség mértéke nem magasabb, mint más, a tanulási motiváció fázisán vizsgált változók esetén.

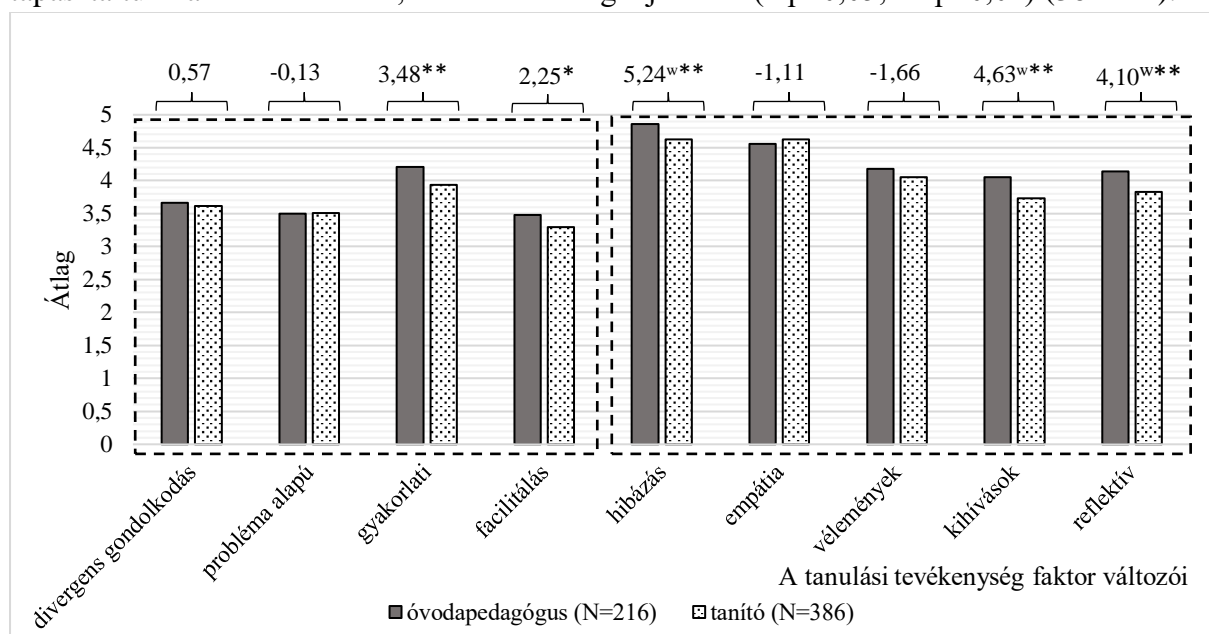
A szabályozó dokumentumok és a neveléstudományi kutatások megvizsgálása alapján azt feltételeztük, hogy a tervezés szintjén, ezen belül is elsősorban az önszabályozás terén a tanítók tevékenysége fog kiemelkedni a gyermekek élethosszig tartó tanulásának megalapozásában (H_{25}). A kétmintás t-próbák eredményei igazolták ezt a feltételezésünket, hiszen a tervezés szintjén minden változó esetében a tanítók átlagértékei lettek szignifikánsan magasabbak a két részminta közül (**-gal jelöltük a $p<0,01$ szinten szignifikáns értékeket) (35. ábr).



35. ábra Az óvodapedagógusok és tanítók LLL-támogatásának összehasonlítása a tervezés szintjén

Az IKT eszközök óvodai használatának vegyes társadalmi megítélése miatt arra számítottunk, hogy az óvodapedagógusok nem is alkalmazzák gyakran ezeket az eszközöket a tanítókhoz képest (H_{26})(Fáyné, Hódi & Kiss, 2016). A kétmintás t-próba eredményei igazolták ezt a hipotézisünket az IKT használat faktorán, ezen belül is szembetűnőbb a gyermekek IKT használatának átlagos gyakoriságában tapasztalható különbség a két részminta között ($M_{\text{ó}}=2,14$; $SD_{\text{ó}}=1,12$; $M_{\text{T}}=3,39$; $SD_{\text{T}}=1,26$)(H_{26}). Eredményeink tehát a 35. ábra alapján arra mutatna rá, hogy a megkérdezett pedagógusok válaszai szerint a motiváció erősítésében az óvoda szerepe emelkedik jobban a pedagógiai gyakorlatban, az önszabályozás megalapozása terén pedig az iskolai nevelés-oktatás tartalma meghatározóbb.

Kutatásunk további fejezeteiben már megvizsgálhattuk, hogy az egész életen át tartó tanulás hatékony megalapozásának kulcsát elsősorban a tanulási szándék erősítése, a tervezés és az értékelés fázisában kell keresnünk. Az óvodapedagógusok és tanítók munkáját összehasonlítva is azt látjuk, hogy a tanulási tevékenység fázisa az, ahol leginkább együtt mozog a két részminta LLL-támogató tevékenysége. Ahol szignifikáns különbséget tapasztaltunk a két részmintán, azt az ábrán *-gal jelöltük (* $p<0,05$; ** $p<0,01$) (36. ábra).

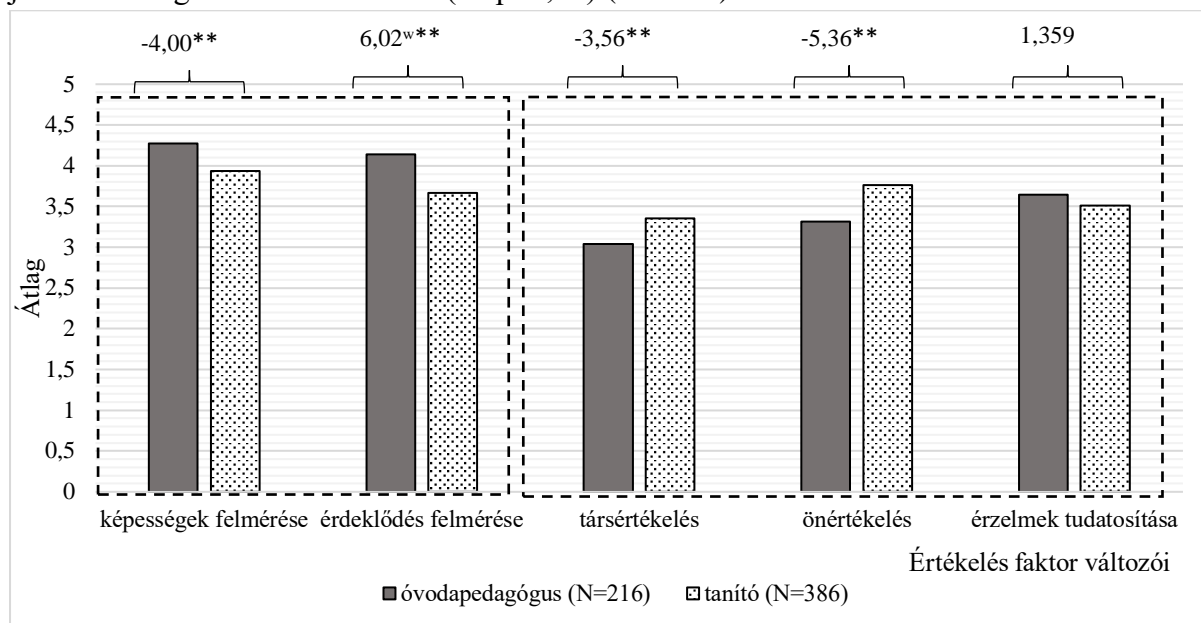


36. ábra Az óvodapedagógusok és tanítók LLL-támogatásának összehasonlítása a tanulási tevékenység szintjén

A tanulás tanításának faktorán kettő, míg a tanulási környezet alakítása terén három olyan változót találtunk, amely esetében szignifikáns különbség figyelhető meg a két részminta között. A gyermekek önálló tanulásának háttérből való segítése ($M_{\text{ó}}=3,48$; $SD_{\text{ó}}=0,93$; $M_{\text{T}}=3,29$; $SD_{\text{T}}=0,95$) terén $p<0,05$ szinten találtunk szignifikáns eltérést, míg a tanultak gyakorlati alkalmazásában ($M_{\text{ó}}=4,21$; $SD_{\text{ó}}=0,96$; $M_{\text{T}}=3,94$; $SD_{\text{T}}=0,95$) $p<0,01$ szinten érték el szignifikánsabb magasabb átlagértéket az óvodapedagógusok a tanulási környezet alakításával kapcsolatban. Ezek oka valószínűleg abban rejlik, hogy az óvodai nevelés során még inkább a spontán, tevékenységen keresztül történő tanulás jellemző, amelyet az óvodapedagógusok gyakran indirekt módon segítenek a játékeleményezések és nem kötelező foglalkozások tartásával. Ezzel hozható összefüggésbe valószínűleg az is, hogy a tanulási környezet alakításán belül az elfogadó környezet biztosítása, ahol a gyermekek bátran hibázhatnak negatív

következmények nélkül ($M_{\text{ó}}=4,86$; $SD_{\text{ó}}=0,44$; $M_{\text{T}}=4,63$; $SD_{\text{T}}=0,64$), az óvodapedagógusok munkájára nagyobb mértékben jellemző, valamint a gyermekek számára kihívást jelentő feladatok is itt fordulnak elő kis mértékben magasabb arányban ($M_{\text{ó}}=4,05$; $SD_{\text{ó}}=0,74$; $M_{\text{T}}=3,73$; $SD_{\text{T}}=0,89$)(36. ábra)(13. melléklet).

A tanulás többi fázisától eltérően az értékelés szintjén a két faktoron két különböző tendenciát figyelhetünk meg az óvodapedagógusok és tanítók munkájában. Az ábrán *-gal jelöltük a szignifikáns eltéréseket (** $p<0,01$) (37. ábra).



37. ábra Az óvodapedagógusok és tanítók LLL-támogatásának összehasonlítása az értékelés szintjén

Míg a monitorozásban az óvodapedagógusok átlagértékei lettek szignifikánsan magasabbak, addig az önreflexió megalapozásában a tanítók értékelték magasabbra tevékenységüket mind a társértékelés ($M_{\text{ó}}=3,04$; $SD_{\text{ó}}=1,06$; $M_{\text{T}}=3,36$; $SD_{\text{T}}=1,04$), mind az önértékelés ($M_{\text{ó}}=3,31$; $SD_{\text{ó}}=1,02$; $M_{\text{T}}=3,76$; $SD_{\text{T}}=0,97$) változói (37. ábra)(13. melléklet). Az értékeléshez köthető pedagógusi tevékenységek szintjén tehát azt láthatjuk, hogy az óvodában jellemzőbb, hogy a gyermek tanulását és aktivitását még pedagógusa értékeli, így példát mutatva a jövőre nézve, míg a későbbiekben, általános iskolában kezdik el a gyermek önreflexióját a társértékelés és önértékelés fejlesztésével megalapozni.

A LLL-ben végzett támogató tevékenységen túl a pedagógusok szemléletében is számítottunk különbségekre a kutatásunk során. Úgy véltük, hogy az óvodapedagógusok és tanítók vélekedése eltér abban, hogy az óvodában, vagy az általános iskolában érik intenzívebb hatások a gyermekeket az élethosszig tartó tanulás szempontjából ($H_{29,30}$). Ennek érdekében a LLL-t befolyásoló egyes tényezők megítélésére először kétmintás t-próbát végeztünk a tanítók és óvodapedagógusok részmintáira (45. táblázat).

45. táblázat Az óvodapedagógusok és tanítók nézeteinek összehasonlítása az egész életen át tartó tanulást befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban

	Óvodapedagógusok (N=214)		Tanítók (N=385)		t (kétmintás t-próba)
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
családi háttér	4,57	0,63	4,54	0,67	0,657
kortársai gyermekkorban	3,36	0,99	3,83	3,26	1,093
óvodapedagógusa	3,68	1,09	3,19	1,19	4,935**
tanítója	4,03	0,94	3,92	0,94	1,382
tanára(i) általános iskolában	4,18	0,81	4,07	0,78	1,621
tanára(i) középfokú oktatás alatt	4,38	0,74	4,26	0,73	1,783
kollégái felnőtt korban	3,81	0,90	3,77	0,84	0,485
az egyén maga	4,85	0,41	4,79	0,49	1,628 ^w
a média hatásai	3,28	1,03	3,31	1,01	-0,3

Jelmagyarázat: w= Welch-féle D-próba; * $p<0,05$; **= $p<0,01$

A kétmintás t-próba eredményei azt mutatják, hogy a két részminta vélekedése nem tér el szignifikánsan a legtöbb tényezőt illetően, azonban az óvodapedagógus szerepével kapcsolatban ($M_O=3,68$, $SD_O=1,09$; $M_T=3,19$, $SD_T=1,19$) azt láthatjuk, hogy jelentősebb különbség tapasztalható két részminta között, az óvodapedagógusok javára.

Annak érdekében, hogy részmintánként a két változó egymáshoz képesti megítélését is görcső alá vehessük, az adatbázist a szakma (óvodapedagógus és tanító) változó szerint osztottuk két részmintára és ezt követően végeztünk páros t-próbát az óvodapedagógus és tanító részmintán is a két hivatás befolyásának megítélésére (46. táblázat).

46. táblázat. Az óvodapedagógus és tanító szerepének megítélése egymáshoz viszonyítva az óvodapedagógus és tanító részmintán

LLL-t befolyásoló tényezők												
óvodapedagógus		tanító										
szakma	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	átlagkülönbség	átlagok st. hibája	konfidencia-intervallum	t	df	Sig.		
Ó	3,68	1,09	4,03	0,94	-0,346	0,045	-0,435 -0,257	-7,68	210	0,0**		
T	3,2	1,19	3,92	0,94	-0,726	0,042	-0,808 -0,644	-17,38	378	0,0**		

Megj.: Ó: óvodapedagógus, T: tanító; * $p<0,05$; **= $p<0,01$

A páros t-próba mind a két részmintán szignifikáns különbségeket mutatott ki a tanítók és óvodapedagógusok szerepének megítélésében $p<0,01$ szinten. Bár mindkét részmintán a tanítók szerepét ítélték befolyásosabbnak az egész életen át tartó tanulás megalapozásában ($H_{29,30}$) – ami összefüggésben lehet azzal, hogy a megkérdezett pedagógusok szemléletében az egydimenziós felfogás jellemző –, mégis azt láthatjuk, hogy az óvodapedagógusok esetében lényegesen kisebb a különbség az óvodapedagógus és tanítói hivatás megítélésében, ők tehát sokkal nagyobbra értékelik saját hivatásuk jelentőségét, mint ahogy a tanítók gondolkodnak az intézményes nevelés első színterével kapcsolatban. Ez pedig azt sugallja, hogy nem jellemző,

hogy az óvodapedagógusok és tanítók egymásra hárítanak a felelősséget a gyermekek élethosszig tartó tanulásra való felkészítésében (H_{29,30}).

Az óvodapedagógusok és tanítók összehasonlításának főbb eredményei a kérdőíves vizsgálati fázisban

Az egész életen át tartó tanulás megalapozásában az óvoda és általános iskola szerepe egyaránt fontos, azonban a gyermekek életkori sajátosságai és az intézmények jellegzetességei alapján úgy véltük, hogy más-más preferenciákat találunk az óvodapedagógusi és a tanítói munkában a LLL támogatását illetően.

A népszerű LLL-modellek közül leginkább a pedagógiai-pszichológiai gyökerű két-dimenziós felfogás mentén látható (Spiel et al., 2011; Lüftenegger et al., 2012; Schober et al., 2013; Finsterwald et al., 2013; Klug, 2014), hogy a két intézménytípus funkciója elkülönül az alapozó szakaszban: míg az óvodai nevelés során a tanulási motiváció megalapozása kerül előtérbe inkább (H₂₄), addig a tervezés tanítása, az önszabályozás kialakítása terén az általános iskolában tanító pedagógusok munkája ad többet (H₂₅). Ezek az eredmények összhangban vannak a hazai oktatáspolitikai és szabályozó dokumentumok ajánlásaival (Magyarország Kormánya, 2014; ÓNOAP, 2012; NAT, 2012). Chandler és Connell (1987) kutatása alapján azt feltételeztük, hogy az óvodás korosztály számára az extrinzik, míg a kisiskolás tanulók esetében inkább az intrinzik motiváció kerül előtérbe a tanulási folyamatokban. Azonban e téren nem igazolódott a hipotézisünk, hiszen ezek a változók esetében is egyöntetűen az óvodapedagógusok értek el magasabb értékeket (H₂₇).

A tanulási folyamat egyes fázisai közül az értékelés terén láthatunk különbséget a két faktor között a támogatás irányában. A gyermek aktivitásának, tanulásának külső kontrolljában magas gyakorisági adatokat kaptunk az óvodapedagógusoktól, míg az önreflexió megalapozásában jelentős társ-, és önértékelés segítségével a tanítók munkája emelkedett ki jobban. Ami a tanulásban alkalmazott eszközöket illeti, úgy találtuk, hogy Resnick (1998) eredményeivel egybehangzóan, az óvodapedagógusok kis mértékben, de szignifikánsan nagyobb hangsúlyt fektetnek az eszközök használatára a tanulási folyamatokban (H₂₈). Azonban, ahogy arra Fáyné és munkatársai (2016) munkája alapján következtethetünk, a digitális eszközök alkalmazásában már ez egyáltalán nem így van; ebben a kérdésben a tanítók eredményei emelkedtek ki inkább (H₂₆).

Azt is feltételeztük, hogy a tanítók az óvodapedagógusok, és az óvodapedagógusok inkább a tanítók munkájában látnak nagyobb felelősséget az élethosszig tartó tanulás megalapozásában (Takács, 2018)(H_{29,30}). A megkérdezett pedagógusok válaszai alapján azonban úgy találtuk, hogy a felelősség hárítása nem jellemző, és bár mindkét részminta magasabbra értékelte a tanítók befolyását, a páros t-próbák rámutattak, hogy az óvodapedagógusok nézeteiben kisebb a különbség a saját szerepük és a tanítók szerepének megítélésében.

3.4.2. A részminták összehasonlítása a megfigyelés alapján

A korábbiakban már ismertettük a megfigyelési jegyzőkönyvek kódrendszerét, amelyet a következőkben a H_{24,25,26,28} és H₃₁ vizsgálata esetében is alkalmazni fogunk (17. ábra). Annak

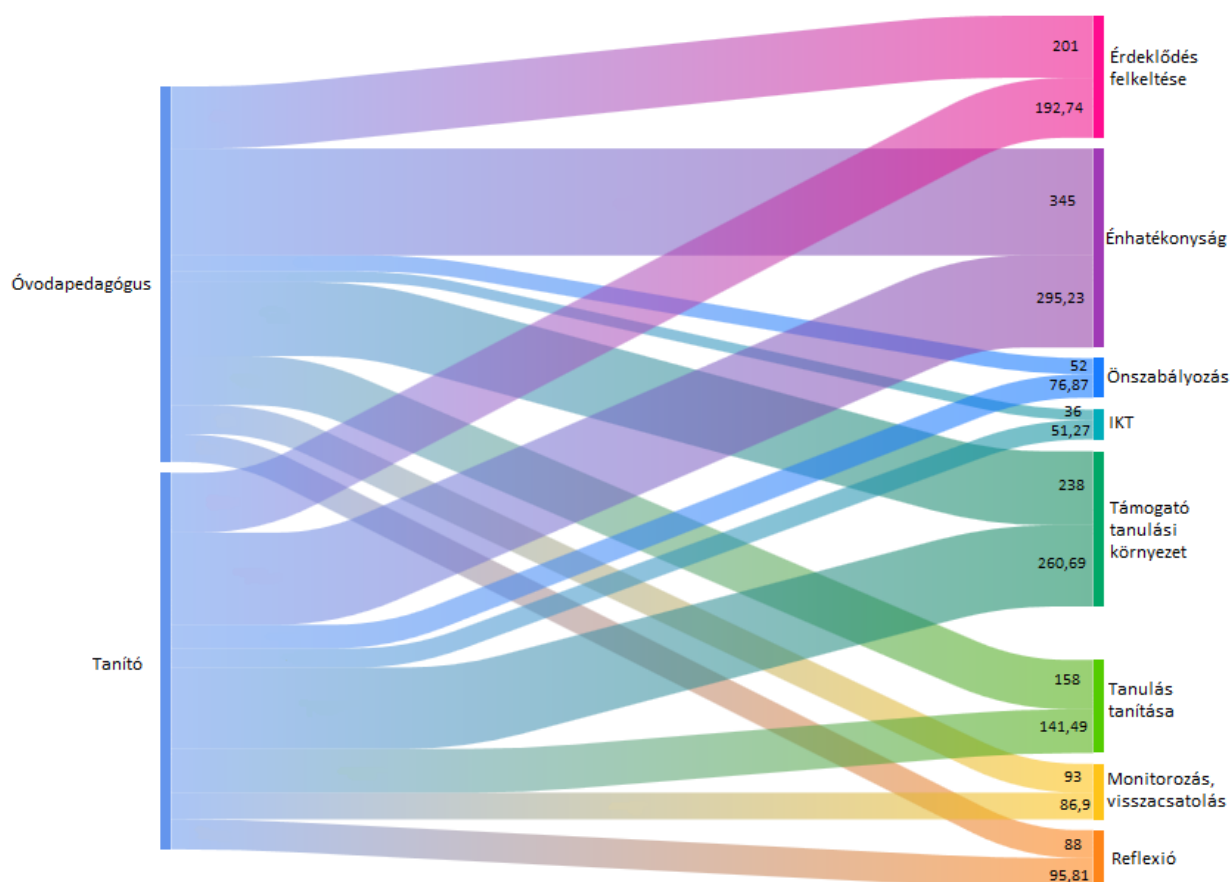
vizsgálatára, hogy az óvodapedagógusok és tanítók között egyes módszerek és eljárások alkalmazásában van-e különbség, kód – dokumentum ko-okkurencia táblázatokat hoztunk létre, amelyeket Sankey-diagram segítségével szemléltetünk (38. ábra). Az egyes példák, egyedi esetek szemléltetéséhez az interaktív diagram kód-riportjait használtuk fel.

Az összehasonlíthatóság érdekében a kód-dokumentum ko-okkurencia táblázatok létrehozása során normalizált részmintákkal dolgoztunk, ennek következtében az eredményül kapott diagramokon több esetben is törtszám szerepel gyakorisági adatként (pl. 38. ábra).

Továbbá a következő részfejezetekben is a már megismert színkódokat alkalmazzuk a táblázatok és diagramok szerkesztése során:

- érdeklődés felkeltése,
- énhatékonyság,
- önszabályozás,
- IKT,
- támogató tanulási környezet,
- tanulás tanítása,
- monitorozás, visszacsatolás;
- reflexió.

Fontosnak tartottuk azonban azt is, hogy kvalitatív kutatás lévén a feltárt tendenciákat, jelenségeket illusztratív példákkal is szemléltessük.



38. ábra. Az óvodapedagógusok és tanítók összehasonlítása az egész életen át tartó tanulás támogatásában a megfigyelési jegyzőkönyvek alapján

A 38. ábra látható, hogy a megfigyelések igazolták a kérdőíves felmérésünk eredményeit mind a tanulási motiváció erősítése (érdeklődés felkeltése: $G_0=201, G_T=192,74$; énhatékonyság: $G_0=345, G_T=295,23$), mind az önszabályozó tanulás terén ($G_0=52, G_T=76,87$)($H_{24,25}$). A *tanulási motivációban* annak jellegében is tapasztalható különbség a két részminta között, ahogy arra már korábbi fejezetünkben is utaltunk a korosztályok közötti különbségek vizsgálata során. Az *énhatékonyság erősítésében* egyaránt megjelent a két részmintán a pozitív megerősítéshez köthetően a jutalmazás kitüntetett szerep adásával ($G_0=3$; $G_T=1$), a dicséret ($G_0=36$; $G_T=26$), a jó megoldások pedagógusi kiemelése ($G_0=11$; $G_T=5$), a bátorítás, buzdítás ($G_0=6$; $G_T=8$), valamint a formatív értékelés ($G_0=11$; $G_T=2$), de a társak általi pozitív megerősítés is többször megjelent az esetek között ($G_0=11$; $G_T=7$). Az énhatékonyság erősítésében a sikerélmény, tehetségfejlesztés kapcsán a szorgalmi és az extra feladatok a gyermek egyéni érdeklődése alapján ($G_0=3$; $G_T=16$), valamint a játékos feladatok ($G_0=19$; $G_T=16$) és a versenyfeladatok ($G_0=2$; $G_T=8$) is említésre kerültek a jegyzőkönyvekben. Az egyik leginkább szembevetendő különbség az énhatékonyság erősítésében a két részminta között a tárgyi vagy szimbolikus jutalom alkalmazása volt, amelyre az óvodában nem volt példa a megfigyelt időszak alatt, azonban az iskolában 33 ilyen esetet gyűjtöttünk össze, többségében piros pont, matrica, mosolygós arc, vagy kis ötös formájában. Akadt azonban komplexebb jutalmazási rendszer is, amely a pedagógus formatív értékelését segítette, valamint a gyermekek önszabályozásához is hozzájárult:

„A gyermekek a nap folyamán baglyokat gyűjtenek. Baglyot lehet kapni, ha elolvasol egy könyvet és utána a tartalmát elmondod, vagy ha a csoport az óra folyamán figyelmesen és csöndben ült, akkor is kaphattak baglyokat stb. És utána a baglyokat bizonyos dolgokra bele lehet váltani. Minél több baglyot ad be valaki, annál nagyobb dolgot vásárolhat rajta.” (46:1 idézet)

A *motiválást* illetően is vannak minőségbeli különbségek a két részminta között. Ezek közül az egyik leglátványosabb, hogy az általános iskolai motiválásban már megjelenik a beszélgetés ($G_T=7$), a prezentáció, előadás ($G_T=3$), valamint a kvízek ($G_T=3$). Kevésbé hangsúlyos azonban a megfigyelt osztályokban az eszközök motiváló ereje ($G_0=37$; $G_T=12$), és lényegesen kevesebb volt a tevékenykedtető, élményalapú tanulás is ($G_0=23$; $G_T=8$)($H_{27,28}$). A játék és játékos feladatok, mint motiváló eszköz azonban egyaránt aktívan megfigyelhető volt az óvodák ($G_0=20$) és általános iskolák ($G_T=24$) esetében is.

Eszközök tekintetében külön figyelmet fordítottunk az IKT eszközök használatára, amely várákozásainknak megfelelően alakult a kutatás során (Fáyné, Hódi & Kiss, 2016)(H_{26}). Az óvodapedagógusok nem csupán ritkábban ($G_0=52$; $G_T=76,87$), de lényegesen kisebb változatossággal is használták a digitális eszközöket. A megfigyelt időszak alatt az óvodai csoportszobákban elsősorban magnót, hangszórót, és egy-egy esetben vetítőt használtak a pedagógusok, míg a tanítók többnyire a projektor, az interaktív tábla, a számítógép és egy esetben a tanulói táblagépek és oktató robotok használatát is igénybe vették munkájuk során. Míg az óvodákban a gyermekek egyáltalán nem használtak IKT eszközöket, addig a megfigyelt osztályokban összesen 12 ilyen esetet rögzítettünk, ami a pedagógusi 83-hoz képest még mindig inkább a tanárközpontú tanítás szemléletet tükrözi.

Az *önnszabályozó tanulás* előkészítésében is jól kirajzolódik a két korcsoport közötti minőségbeli különbség. Ugyan az óvodában a szó hagyományos értelmében vett önnszabályozó tanulás nem történt, azonban azt előkészítendő több olyan esetet is rögzítettünk, amelyben a gyermek saját (konstruáló) játékában tervezi meg tevékenységét ($G_0=6$), illetve többször is előfordult, hogy a pedagógus irányított kérdésekkel vagy szempontokkal vezette a gyermek feladatvégzését. A kritikai gondolkodás fejlesztésére több óvodai példát is találtunk ($G_0=8$; $G_T=14$), azonban ez is inkább az iskolai megfigyelésekben fordult elő többször. Az alsó tagozatos gyermekek esetében már láthattunk példát a gyermek saját feladatvégzésének megtervezésére, ütemezésére ($G_T=6$), elsősorban a házi feladat elkészítése során, valamint a matematika órai szöveges feladatok és a magyar órához köthető szövegértési feladatok egy-egy megoldási algoritmusának használatát is fellelhetjük az iskolai részmintán ($G_T=9$).

A *tanulás tanulása*, tanulási stratégiák és technikák elsajátítása szorosan kapcsolódik az önnszabályozó tanuláshoz. Érthető módon tehát ezen a téren is inkább az általános iskolai megfigyelések listája lett hosszabb ($G_0=27$; $G_T=34$). De nem csak számosságában, hanem minőségében is merőben eltér a két részminta e tekintetben. Az óvodai tanulási szituációkban döntően a memorizálást segítő technikákat leshettünk el: mozgással kísért versebe vagy mondókába foglalt ismeret ($G_0=11$; $G_T=3$), szemléltetés, bemutatás által történő tanulás (pl.: bábbal) ($G_0=7$; $G_T=1$), de megjelent a gyakorlatból történő tanulás is ($G_0=2$; $G_T=2$). Ezzel szemben az alsó tagozatos gyermekek tanulási technikái sokkal inkább az értelemgazdag tanulást segítő eljárások voltak (H_{31}). Ilyenek voltak a gondolattérkép készítése ($G_T=2$), vázlat ($G_T=6$) vagy ábra készítése egy tananyaghoz ($G_T=5$), a lényegkiemelés ($G_T=8$) és a különböző olvasási stratégiák (jóslás és válogató olvasás) ($G_T=5$).

3.4.3. A részminták összehasonlítása az interjúk alapján

Kutatásunk kérdőíves és megfigyelési szakaszában már megtapasztalhattuk, hogy a megkérdezett pedagógusok összességében nem hárítják el az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés felelősségét, hiszen nagyobb arányban szerepeltek kutatásunkban olyan óvodapedagógusok és tanítók, akik úgy érezték, hogy szerepük elengedhetetlen, legyen szó személyes pedagógusi példamutatásról, vagy az alapkészségek és ismeretek átadásáról (Nahalka et al., 1999)(H_{14}).

Ebben a részfejezetben azt vizsgáljuk meg, hogy az óvodapedagógusok és tanítók kinek tulajdonítják a LLL-re való felkészítés szerepét nagyobb arányban ($H_{29,30}$). A következő táblázatban a kvalitatív vizsgálat teljes 267 fős mintájából csupán azokat az idézeteket gyűjtöttük ki, amelyekben egyértelműen azonosítható volt a pedagógus vélekedése azzal kapcsolatban, hogy az egyén LLL-re való felkészítésében kié a legnagyobb felelősség (47. táblázat).

47. táblázat Az óvodapedagógusok és tanítók vélekedése arról, hogy az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés kinek a felelőssége

Részminták				
Kinek a feladata?	G	Óvodapedagógusok idézetek	G	Tanítók idézetek
óvodapedagógus	21	68:1; 70:1; 71:1; 75:1-2; 81:1; 88:4; 93:4; 94:1; 102:1; 105:1; 106:5; 107:2; 113:6; 131:1; 133:3; 135:5; 142:4; 178:2; 258:7 - a szülőnél is fontosabb: 129:2; 187:6	3	191:1; 235:10; 243:1
tanító	8	82:2; 76:7; 122:3; 130:6; 137:2; 149:2; 161:2; 177:3	17	- a szülőnél is fontosabb: 194:13; 234:4; 235:7 195:2; 202:1; 207:10; 208:15; 194:3; 208:15; 214:4; 232:17; 236:4; 248:1,6; 266:1; 191:1; 235:10; 243:1 242:8; 247:1
szülő	5	83:8; 98:4; 113:6; 114:5; 133:2	2	
felnőttkori egyéni	1	76:6	0	
nem az ő dolga	2	76:6,7,12	2	226:9; 242:8

Jelmagyarázat: G= gyakoriság

A táblázat alapján azt láthatjuk, hogy azon esetek között, ahol kifejtésre került, hogy kinek tulajdonítják az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés feladatát, nem tapasztalható nagy arányban a felelősség hátrítása. Az óvodapedagógusok esetében 21 válaszadó vélte úgy, hogy szerepe elengedhetetlen a kisgyermek élethosszig tartó tanulásra való felkészítésében, és csupán nyolcan vélték úgy, hogy ez az iskola dolga. További öt fő a szülő felelősségét hangsúlyozta és ketten emelték ki, hogy az óvodapedagógusoknak egyáltalán nincs ebben feladata. Az egyik óvodapedagógus még az óvoda szerepének neveléstudományi kutatási hátterére is utalt:

„Bőséges adatot találunk arra vonatkozóan, hogy azok a gyerekek, akik nem jártak óvodába 3 éves kortól, mennyivel nehezebben tanulnak az iskolában és illeszkednek be az osztályok közösségi életébe.” (167:4 idézet).

Egyes esetekben az is előfordult, hogy az óvodapedagógusok az iskola negatív hatását emelték ki az óvoda által megteremtett alapokkal szemben (135:5; 258:7):

„Erre is azt tudom mondani, hogy a legjobban mi tudjuk azt a gyereknél elérni, hogy az érdeklődését különféle motivációkkal elérjük. Nekünk azon kell dolgoznunk, hogy minél változatosabb, érdekesebb, sokoldalúbb legyen például egy foglalkozás [...] Szerintem ettől többet mi nem tudunk tenni [mosoly] és a legtöbbet tesszük meg szerintem. Mert az iskolában sokkal hamarabb elveszik a gyerek kedvét a tanulástól.” (135:5 idézet)

Érdekes, hogy hasonló analógián, a tanítók között is akadt olyan, aki úgy vélte, hogy az érintett korcsoportban adott a lehetőség leginkább a gyermekek egész életen át tartó tanulásra való felkészítésére, azt követően pedig az oktatási rendszer „elveszi a kedvét”:

„...Most emlékezzél vissza a saját iskolás múltadra és emlékezzél vissza arra, hogy mikor érezted azt, hogy érdektelenné váltál bizonyos dolgok iránt. ... Hogy amikor feladja, valahogy feladja azt, hogy...vagy nem tudom szóval... Azért kezd el tanulni a gyerek, mert hogy ezt így várják el tőle, mert ezt így várják el tőle, így kell visszaadni, így kell visszamondani. [...] . Hogy alapvetően egy kilenc-tíz éves gyerek még nagyon nyitott és valahogy...”(232:17 idézet)

A tanító csapongó gondolatmenetével arra utalt, hogy a gyermek alsó tagozatos korában még nyitott, érdeklődő, belsőleg motivált a tanulásra. A gondolatmenet folytatásában arra is kitért, hogy ennek az érdeklődés-vesztésnek következtében a felső tagozattól már nem azok a gyermekek válnak jó lifelong learnerekké, akik jól tanulnak, hanem azok, akik meg tudják tartani belső motivációjukat:

„...arra szeretnék kitérni, hogy nagyon sok olyan jól teljesítő gyerek van, aki azért tud jól teljesíteni, mert azoknak az elvárásoknak, amiket támasztanak, meg tud felelni [...] És vannak azok a gyerekek, akik nem teljesítenek olyan nagyon jól, hanem inkább olyan közepes szinten, viszont nagyon jó meglátásaik vannak. De én azt gondolom, hogy ezek a közepesen teljesítő gyerekek azok, akik képesek lesznek majd a későbbiekben az élethosszig tartó tanulásra.”(232:17-18. idézet)

Az imént is említett belső motiváció megtalálásában érzik fontos szerepüket az óvodapedagógusok és a tanítók egyaránt az élethosszig tartó tanulásra való felkészítésben. Ugyan az óvodapedagógusok esetében kissé gyakrabban fordul elő, hogy az iskola szerepét tulajdonítja hangsúlyosabbnak (elsősorban a tanulási ismeretátadásként értelmezése miatt), a tanítók esetében alig találunk ilyenre példát (G=3).

Míg akadt olyan tanító, aki úgy gondolta, hogy iskolakezdésre már kialakul a gyermekben, hogy „milyen irányba megy” (235:10 idézet), addig más alsó tagozatos pedagógus azt hangsúlyozta, hogy „nagy szükség van elődeik munkájára (bölcsőde, óvoda), hogy tudjanak mire építeni” (243:1 idézet).

Ugyanakkor találkozhatunk ezekkel ellentétes véleményekkel is, amelyek szerint az óvoda már nem adja meg a kellő alapot a kötelező foglalkozások megszűnése és a heterogén

korcsoportok miatt (266:1 idézet), és olyan óvodapedagógusi választ is kaptunk, amely szerint az iskola biztosan nem képes megtanítani a gyermeket tanulni (258:7 idézet).

Összességében tehát a két részminta közül az óvodapedagógusok azok, akiknél gyakrabban előfordult a másik fél felelősségének említése is, azonban még az ő esetükben sem beszélhetünk jelentős hányadról ($G_{\text{Ó}}=22,8\%$, $G_{\text{T}}=13,6\%$) (47. táblázat). Ezért úgy tekintjük, hogy az interjúk kutatásunk részben igazolta a kérdőíves vizsgálat eredményeit ($H_{29,30}$).

Általánosságban véve elmondható, hogy az interjúk vizsgálat keretén belül mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók inkább magukénak érzik az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés feladatát, azon belül is elsősorban a tanulási szándék, motiváció ($G_{\text{Ó}}=729$; $G_{\text{T}}=659$) az, amire nagy hangsúlyt fektetnek. Ehhez szorosan kapcsolódva a pedagógus példamutató szerepét ($G_{\text{Ó}}=139$; $G_{\text{T}}=76$) és a szocializációs szerepet, szociális kompetenciák fejlesztését ($G_{\text{Ó}}=179$; $G_{\text{T}}=55$) is kiemelték, azonban az óvodapedagógus részminta esetében gyakrabban láttunk ilyenre példát (48. táblázat).

48. táblázat Az óvodapedagógusok és tanítók közötti különbség az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés megítélésében

	○ sz. G=220	○ ped. G=195	● G=662	● G=554	● G=201	● Gr=91	● G=504	● G=362	● G=175	● G=116
Ó G=996; GS=125	179	139	384	345	107	24	284	154	106	49
T G=726; GS=76	55	76	376	283	127	91	298	281	93	91
Össz.:	234	215	760	628	234	115	582	435	199	140

Jelmagyarázat: G= a kód gyakorisága; GS=dokumentumok száma a dokumentumcsoporton belül
 Ó: óvodapedagógus, T: tanító; ○ sz.: szocializáció; ○ ped.: pedagógusi minta; ● érdeklődés felkeltése, ●
 énhatékonyság, ● önszabályozás, ● IKT, ● támogató tanulási környezet, ● tanulás tanítása, ● monitorozás,
 visszacsatolás; ● reflexió

Ahogy a LLL tevékenységet illető kutatási fázisaink eredményei alapján sejthető volt, az önszabályozás kialakítására ($G_{\text{Ó}}=107$; $G_{\text{T}}=127$) és a tanulás tanítására ($G_{\text{Ó}}=154$; $G_{\text{T}}=281$) is a tanítók megnyilvánulásaiban találtunk több példát az interjúkban. A tanulási motivációhoz köthető érdeklődés felkeltésére ($G_{\text{Ó}}=384$; $G_{\text{T}}=376$) és énhatékonyság erősítésére pedig ($G_{\text{Ó}}=345$; $G_{\text{T}}=283$) az óvodapedagógusok interjúiban találtunk több utalást. Ebből pedig azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a megkérdezett pedagógusok válaszai alapján nem csupán a LLL-et támogató tevékenység területén tapasztalhatóak jellegzetességek a tanítók és óvodapedagógusok munkásságát illetően, de a nézetrendszerükben is érezhető a kétdimenziós fogalomértelmezés szerinti megoszlás. Ennek értelmében tehát a nézetek szintjén is elmondható, hogy a kétdimenziós modell komponensei közül a tanulási motiváció erősítésében inkább az óvodapedagógusok érzik hangsúlyosnak szerepüket, míg az önszabályozás (és ezzel szoros összefüggésben a tanulás tanítása) dimenzióján a tanítók érzik úgy, hogy elengedhetetlen szerepük van.

3.4.4. Az óvodapedagógusok és tanítók összehasonlító vizsgálati eredményeinek összefoglalása

Az óvodapedagógusok és tanítók kérdőívre és interjúkra adott válaszainak, valamint megfigyelt tevékenységüknek összehasonlításával azt szerettük volna feltérképezni, hogy van-e a két intézménytípus képviselői között szignifikáns különbség a LLL támogatásában, és hogy azok miben nyilvánulnak meg.

A kérdőíves kutatás és a megfigyelési jegyzőkönyvek elemzésének eredményei az ötödik kutatási kérdés esetében egyetlen kivételtől (H₂₉) eltekintve teljesen igazolták egymást és a megfigyelési jegyzőkönyvek, valamint interjúk elemzésével számos értékes információt tudhattunk meg, amelyek a kérdőív által feltárt eredményeket tovább mélyíthették (49. táblázat).

49. táblázat A negyedik kutatási kérdéshez köthető hipotézisek vizsgálati eredményeinek összefoglalása

	Hipotézis	Igazolt?	
		K	M / I
H ₂₄	Az óvodapedagógusok nagyobb hangsúlyt fektetnek tevékenységeikben a motiváció megeremtésére, mint a tanítók.	✓	✓
H ₂₅	A tanítók az önszabályozó tanulás terén nagyobb mértékben segítik a gyermekeket, mint az óvodapedagógusok.	✓	✓
H ₂₆	Az óvodapedagógusok lényegesen ritkábban alkalmaznak IKT eszközöket, mint a tanítók.	✓	✓
H ₂₇	Míg óvodában jellemzőbb a külső motiváció (pl.: pozitív megerősítés), általános iskolában inkább a belső motiváció fejlesztése kerül előtérbe (pl.: élmény alapú tanulás, saját érdeklődés alapú tanulás).	✗	✗
H ₂₈	Az óvodai a tanulásban nagyobb szerepet játszanak a manipulációs eszközök, ezért nagyobb hangsúlyt kapnak az eszközök itt, mint a tanítók munkájában.	✓	✓
H ₂₉	Az óvodapedagógusok úgy gondolják, hogy a tanítók szerepe hangsúlyosabb az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésben.	✓	✗
H ₃₀	A tanítók úgy gondolják, hogy az óvodapedagógusok szerepe hangsúlyosabb az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésben.	✗	✗
H ₃₁	Míg az óvodai tanulástámogatás során a gyermekek inkább a memorizálást segítő tanulási technikákat alkalmaznak, addig általános iskolában az értelemgazdag tanulást segítő technikákat sajátítanak el a gyermekek.		✓

Jelmagyarázat: K= kérdőív, M=megfigyelés, I=interjú

A kutatásunk során egyértelműen bebizonyosodott, hogy a vizsgált pedagógusok körében a tanulási motiváció megeremtésére az óvodapedagógusok, míg az önszabályozó tanulás kialakítására a tanítók fektetnek nagyobb hangsúlyt (H_{24,25}). Ez pedig nemcsak a kvantitatív kutatás fázisban alakult így, de a nézetek szintjén, az interjúk kutatási fázisban is ezzel konvergáló eredményeket kaptunk. A kvalitatív kutatási fázis megfigyelési jegyzőkönyvei segítségével az arányokon felül azt is megtudhattuk, hogy a megfigyelt óvodai csoportokban jellemzőbb volt az élményalapú tanulás és a gyermekek formatív értékelése, ugyanakkor a tanítók gyakrabban éltek a beszélgetés és egyéni érdeklődés alapján választott feladatok motiváló erejével. Az óvodai nevelésben a pedagógusok lényegesen gyakrabban éltek az eszközök motiváló erejével (H₂₈), azonban ugyanez már nem mondható el a digitális eszközök

használatáról, amelyet viszont a tanítók alkalmaztak gyakrabban elsősorban szemléltetés céljából (H₂₆).

Az önszabályozó tanuláshoz kapcsolódóan a megfigyelt osztályokban többféle tanulási technikát is rögzítettünk, amelyek az értelemgazdag tanulást segítették a gyermekek mindennapjaiban. Az óvodáskorú gyermekek tanulási technikái ezzel szemben inkább a memorizálást segítő eljárások voltak, mint például a dalba vagy mondókába foglalás mozgás kíséretével (H₃₁).

A két rész minta LLL-szemléletét összehasonlítva a kérdőíves vizsgálat arra mutatott rá, hogy az óvodapedagógusok és tanítók egyaránt hangsúlyosabbnak találták a tanítók szerepét a gyermekek egész életen át tartó tanulásra való felkészítésében. A félig strukturált interjúk ezt az eredményt részben igazolták, hiszen azon óvodapedagógusoknak, akik kitértek az élethosszig tartó tanulásra való felkészítésben arra, hogy kinek tulajdonítják ezt a feladatot, csupán 22,8%-a vélte úgy, hogy inkább a tanítók munkássága hangsúlyosabb ebben. Árnyalt képet kaptunk azonban arról, hogy mit is értenek az alatt a megkérdezett pedagógusok, hogy fontos szerepük van ebben a folyamatban. Mindkét rész minta nagyon fontosnak tartotta a tanulási motiváció erősítésében vállalt szerepét, ám az óvodapedagógusok gyakrabban emelték ki ehhez köthetően a szocializációban nyújtott segítségüket és saját példamutató szerepüket is.

ÖSSZEGZÉS

A kutatás eredményeinek összegzése és pedagógiai relevanciája

A nemzetközi és hazai szakirodalom bőséges alapot nyújt az egész életen át tartó tanulás koncepciójának változatos értelmezésére. Ahogy a pedagógiai-pszichológiai paradigmák fejlődése során is tapasztalhatóak generációk az egyes definíciók között, úgy az élethosszig tartó tanulás inter-, és transzdiszciplináris szemléletében is érezhető változás (Clark, 2005; D. Molnár, 2010; Fleming, 2011). A fogalom megjelenése óta egyre inkább egy maximalista, az egyén teljes életívét és annak minden színterét lefedő megközelítés vált népszerűvé, amely megkövetelte a tanulás újraértelmezését is (Cropley, 1979; Óhidy, 2006b). A nemzetközi és hazai oktatáspolitikai események és azok dokumentációi nyomán a hazai köznevelés is reagált a 21. század irányadó oktatási paradigmájára, amelynek következtében a hazai óvodai és általános iskolai szabályozó dokumentumok irányelvei között is megjelent az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés igénye (Magyarország Kormánya, 2015, 2014; ÓNOAP, 2012; NAT, 2012,2020). Az oktatáspolitikai elvek azonban nem eredményezték a LLL alapozó szakaszát tárgyaló neveléstudományi kutatások népszerűségét.

Kutatásunkban kombinált kutatási módszer segítségével arra törekedtünk rámutatni három különböző összetételű, de nem reprezentatív pedagógusi mintán ($N_K=603$; $N_M=67$; $N_I=201$), hogy hazánkban az óvodai és az általános iskola alsó tagozatán történő nevelésben hogyan jelenik meg a szemlélet a pedagógusok gondolkodásában és tevékenységében, hogyan segítik a gyermekeket az alapozó szakaszban. A kombinált kutatás validitását a trianguláció segítségével szerettük volna biztosítani, amely során azt tapasztaltuk, hogy az egyes kutatási módszerek eredményei egymással összhangban vannak, valamint a kvalitatív kutatási fázis eredményei megfelelően bizonyultak ahhoz, hogy a kérdőíves vizsgálat eredményeit kiegészítsék, elmélyítsék.

A kombinált kutatás eredményei arra mutattak rá, hogy a kutatásunkban résztvevő pedagógusok az egész életen át tartó tanulásban átlagosan közepesen erősnek mondhatóak ($M=3,72$) és nézeteikben intenzívebben jelenik meg a szemlélet, amit az interjúk eredményei is alátámasztottak. Mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók felelősségüknek tekintik a gyermekek élethosszig tartó tanulásának megalapozását, azonban a koncepció értelmezésében tapasztalható némi inkonzekvencia, esetenként ellenérzés a „tanulás” kifejezéssel szemben, amelyet sokan az ismeretátadással azonosítanak. Az interjúk kutatás arra világított rá, hogy a pedagógusok LLL szemlélete és tevékenysége között gyakori a disszonancia, ami a fogalom félreértelmezéséből is fakadhat. Ez pedig indokolhatja a kérdőívben tapasztalt egydimenziós szemlélet túlsúlyát.

Az egész életen át tartó tanulás támogatásában mind a kérdőív, mind a megfigyelési jegyzőkönyvek arra mutattak rá, hogy a pedagógusok leggyakrabban a tanulási szándék erősítése terén, motiválás céljából alkalmaznak változatos módszereket, eljárásokat. Ugyanakkor a konkrét tanulási tevékenységet megelőző és azt követő fázisokban (a tervezés és értékelés szintjén) alkalmaznak legkevésbé a LLL támogatásában hatékony pedagógiai fogásokat. Erre a két fázisra azért is érdemes nagyobb figyelmet fordítani, mert a kérdőíves kutatás eredményei rávilágítottak, hogy a megkérdezett pedagógusok körében a LLL-pedagógusok (akik a LLL támogatásában aktívabbak és szemléletükre a maximalista

megközelítés jellemző) ezen a két fázison emelkedtek ki leginkább a LLL támogatásában kevésbé aktív társaik közül.

Az IKT-használat és annak fontossága nem volt egyöntetűen pozitív megítélésű a teljes mintán, amelynek lehetséges okait az interjúk vizsgálatban a digitális eszközökkel szemben támasztott ellenérzésekben, valamint azok hiányos ismeretében azonosítottuk. Érdekes ugyanakkor, hogy a hagyományos, manipulatív eszközök, amelyek a gyermekek érdeklődésére is pozitívan hatnak, gyakori elemei a megkérdezett és megfigyelt tanítóknak is, de még inkább jellemző ezek alkalmazása az óvodapedagógusok munkájában.

A tanulóközpontú, aktív tanulási lehetőségek kiaknázása kevésbé jellemző a megkérdezett és megfigyelt pedagógusok körében, azonban az indirekt, játékos tanulás kedvelt és gyakran alkalmazott módja az érdeklődés felkeltésének és az élményalapú tanulásnak. Az intézményen kívüli, nemformális tanulási lehetőségek irányába a megkérdezett pedagógusok hozzáállása pozitív, de alkalmazásuk a többi LLL-támogatásához köthető indikátorral szemben ritkának tekinthető.

A pedagógusok élethosszig tartó tanulásban való támogatását és az ahhoz kapcsolódó nézeteiket várakozásainkkal ellentétben sem a szakmai tapasztalat, sem a tanulással töltött évek száma nem befolyásolta a vizsgált mintákon, azonban a nézetekkel kapcsolatban 33%-os magyarázó erőt mutattunk ki a regresszió-analízis segítségével. Ez pedig azt igazolja, hogy a pedagógusok szemléletformálására szükséges lehet még nagyobb hangsúlyt fektetni, akár már a képzésük során is, hogy tisztában legyenek az élethosszig tartó tanulás koncepciójával, így a félreértelmezésből és ismerethiányból adódó negatív attitűdök is megelőzhetőek lennének.

A kérdőíves vizsgálatban megkérdezett pedagógusok a gyermekek hatékonyabb fejlesztése, LLL támogató tevékenysége érdekében leginkább a célzott továbbképzések iránt bizonyultak nyitottnak, ami öröndetes, hiszen erre mindenképpen lehet építeni, amennyiben fejlesztő programokban, vagy az új módszertani kultúra átadásában gondolkodunk.

Kutatásunk alap kutatás jellegéből kifolyólag az eredmények számos új, a pedagógia gyakorlata számára hasznosítható információval szolgáltak, többek között az élethosszig tartó tanulás koncepciójának értelmezésével kapcsolatban, ami új utat jelölhet ki a pedagógusok LLL-tudatosságára való felkészítésében is. A kutatásunkban résztvevő pedagógusok több, mint fele (55,5%) ($N_{KA}=268$; $N_A=335$) LLL-pedagógusnak tekinthető a kérdőíves vizsgálatban feltárt szemlélete, valamint a LLL-támogató tevékenysége alapján, amelyet számos szemléletes példával igazoltak a megfigyelési jegyzőkönyvek és az interjúk is. Amennyiben a pedagógusok munkásságában tudatos szintre tudnánk emelni az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés igényét, ezáltal arra sarkallva a pedagógusokat, hogy még gyakrabban éljenek a tanulóközpontú, aktív tanulási lehetőségekkel, az indirekt tanulási megközelítést megragadva, akkor ez az arány bizonyosan még ennél is magasabb lehetne és remélhetőleg a gyermekek tanulásra való motiváltsága sem csökkenne le drasztikusan felső tagozatra.

Az óvodapedagógusok és tanítók összehasonlításának eredményeire alapozva, az egész életen át tartó tanulás szellemében különösen indokolt volna a két intézménytípus képviselőinek kommunikációja és kooperációja akár a jó gyakorlatok megosztása terén, akár a gyermekek fejlődésének nyomon követése szintjén.

A kutatás limitációi és kitékintés a további kutatási és fejlesztési lehetőségek felé

Fontos kiemelnünk, hogy kutatásunk eredményeinek értelmezése nem általánosítható országos szinten, hiszen a kombinált kutatás egyik fázisa sem tekinthető reprezentatívnak, noha törekedtünk a lehető legnagyobb területi eloszlás elérésére. A kérdőívkitöltés önkéntessége és az online platform használata szintén potenciális torzító tényezők lehetnek. Az interjú és megfigyelési jegyzőkönyves adatrögzítésnél az objektivitást törekedtünk erősíteni azáltal, hogy kérdezőbiztosok segítségét kértük, így az adatfelvétel és az adatok elemzése nem azonos személy által történt. Az interjú vizsgálatnál a módszer előnye, hogy többféleképpen körbe lehetett járni a témát, és ezáltal fény derülhetett a koncepció félreértésének valószínűsíthető okára is a „tanulás” ismeretátadó funkcióval való azonosítása által. Ugyanakkor több olyan interjú is készült, amiben rengeteg, a kutatás szempontjából nem releváns információ is megtalálható volt, akár fő témák rovására is, ezért erősen szűrünk kellett azokat. A megfigyelési jegyzőkönyvek kapcsán pedig egyes esetekben a megfigyelt jelenségek nem kellően részletes kifejtése okozott gondot.

A három vizsgálatban három különböző mintát mértünk fel, ami a kutatásunk validitását volt hivatott erősíteni az adattrianguláció segítségével, azonban érdemes lenne a témát olyan szempontból is komplexen megvizsgálni, hogy egy-egy pedagógust mindhárom módszerrel felmérve megvizsgálhassuk, hogy személyén belül mennyire működik konzekvensen a LLL-hez kapcsolódó nézetek és tevékenység egysége.

Kutatásunkat nem tekintjük lezártnak, hiszen a disszertációban feltárt jelenségek számtalan új kérdést vetnek fel bennünk, amelyek arra sarkallnak, hogy mélyebbről megismerjük az élethosszig tartó tanulás támogatásának pedagógiai lehetőségeit. Mindenképpen érdemes lenne a pedagógusokon felül a gyermekek véleményét és fejlődését is megvizsgálni a folyamatban, akár hatásvizsgálatok segítségével, hosszú távon pedig longitudinális vizsgálatok segítségével lehetne kimutatni, hogy a nemzetközi kutatások alapján hatékonnak ítélt tanulási formák és módszerek hogyan hatnak egy személy későbbi tanulására, továbbtanulására, elhelyezkedésére a munkaerőpiacon, vagy általánosságban az életvezetésére.

A terület vizsgálata nemcsak elmélyíthető, de földrajzilag is kiterjeszthető volna, nemzetközi összehasonlító vizsgálatok formájában. Kim (2016) GLLI indexe alapján számszerűsített információk állnak rendelkezésünkre azt illetően, hogy nemzetközi viszonylatban mely országok teljesítenek legjobban az élethosszig tartó tanulás terén, így a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok megnyithatják számunkra a lehetőséget, hogy megismerjük jó gyakorlatokat, az egyes nemzetek LLL-szemléletének, stratégiájának jellegzetességeit. Erre alapozva a listán középen elhelyezkedő Magyarország mellé Németországot választottuk komparatív kutatásunk céljául. A kérdőív hazai kipróbálását és nagymintás mérését követően két szakértő bevonásával 2019 decemberében megkezdtuk annak német nyelvre történő fordítását és 2020-ban 66 fő német pedagógussal próbáltuk ki a lefordított változatot. A próbamérés eredményei ígéretesnek bizonyultak a megbízhatósági adatok alapján (Cronbach $\alpha_N = .918$) (Flick-Takács, 2021). Ezzel párhuzamosan német és magyar óvodapedagógusjelöltek körében kvalitatív asszociációs módszer segítségével mértük fel két csoport ($N_N = 14$; $N_M = 14$) óvodai tanulókkal kapcsolatos nézeteit, amely során szintén érdekes különbségeket tapasztaltunk a két részminta között (Flick-Takács, 2021a).

Kutatásunk hosszútávú pedagógiai hasznát abban látjuk, ha eredményeit a gyakorlatba is vissza tudjuk forgatni. Ennek első lépéseként a pilot méréseket követően már a kutatás korai fázisában kidolgoztunk egy nyílt MOOC¹⁴ kurzus részeként egy olyan modult, ami kifejezetten az élethosszig tartó tanulás szemléletformálását célozza pedagógusok és szülők körében (Takács, 2019d). Az egész életen át tartó tanulás szemléletében, az online tanulás lehetőségeire építve az érdeklődő pedagógusok és szülők saját tempójukban, az oktatók által facilitált módon mélyülhetnek el az egész életen át tartó tanulás témakörében. A modul öt almodulból áll: (1) paradigmaváltás a tanulásban és tanításban, (2) a hagyományos és 21. századi pedagógus, (3) a gyermek élethosszig tartó tanulásának támogatása, (4) tanulás nem csak az iskolapadban, (5) spanyolviasz helyett: jó gyakorlatok a 21. századi tanuláshoz. A modulban sor kerül a résztvevők előzetes nézeteinek feltárására az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban, majd videó-leckék, interaktív feladatok és fórumok segítségével ismerhetik meg a koncepció gyakorlati alkalmazásában rejlő lehetőségeket.

Nemzetközi és hazai szinten is van példa arra, hogy továbbképzések, vagy képzési központok foglalkoznak kifejezetten az élethosszig tartó tanulással, azonban ezek döntő többsége a felnőttképzés és tanárképzés köré szerveződik (Kálmán, 2013; Cropley, 1981). A biztató nemzetközi eredményekre alapozva ígéretes lehet akár a pedagógusképzésbe beépítve, akár továbbképzési szinten lehetőséget adni a koragyermekkorai, kisiskoláskori nevelésben résztvevők számára is a szemlélet és arra alapozott új tanítási kultúra elsajátítására (Cropley, 1981; Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger & Spiel, 2013).

Az imént is említett jó gyakorlatok miatt tehát úgy gondoljuk, hogy kutatásunk az élethosszig tartó tanulás alapozásának megismerésében nem ért véget, hiszen vizsgálataink jó kiindulópontként szolgálhatnak egyrészt a téma széleskörű feltárására nemzetközi szinten is, illetve jó alapot jelentenek ahhoz, hogy az alapozó szakasz pedagógusainak szakmai fejlődését támogathassuk és hozzájárulhassunk ahhoz, hogy minél több óvodapedagógus és tanító LLL-pedagógussá válhasson.

¹⁴ A MOOC kurzus Dr. habil Hercz Mária vezetésével, Dr. Serfőző Mónika, Dr. Kanczné dr. Nagy Katalin, és Ledniczki Kinga Melinda közreműködésével jött létre, megnyitására pedig 2020 őszén került sor

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ez a disszertáció nem születhetett volna meg, ha nincs az a támogató környezet, akik az elmúlt évek alatt mögöttem álltak és segítettek munkámat.

Mindenekelőtt témavezetőmnek, és mentoromnak, Hercz Máriának szeretnék köszönetet mondani, aki nemcsak doktori disszertációm megírásához járult hozzá értékes szakmai és személyes útmutatásaival, de Neki köszönhetően találtam rá immár 10 éve életutamra, amely a tudományos világba vezetett. Tanárnő, ezúton is köszönöm, hogy mindvégig bátorítottál és hittél bennem!

Hálás vagyok az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola vezetőjének, Prof. Dr. Csapó Benő professzornak, és a Neveléstudományi Intézet vezetőjének, Prof. Dr. Molnár Gyöngyvérnek a magas színvonalú képzésért és a szegedi doktori iskola szellemiségéért, amelyben tanulhattam, valamint minden oktatómnak, akik szakmai tudásukkal és meglátásaikkal fejlődésemet a kurzusok és a kutatási szemináriumok alatt segítették.

Külön köszönöm dr. Molnár Edit Katalin és Prof. Dr. Vidákovich Tibor építő kritikáit a kutatási szemináriumok által, Prof. Dr. Józsa Krisztián és dr. Farkas Éva hasznos tanácsait, amelyek hozzásegítettek témám fókuszának formálódásához, valamint Prof. dr. Csíkos Csaba meglátásait a statisztikai elemzésemmel kapcsolatban. Köszönöm továbbá a Neveléstudományi Doktori Iskola és Neveléstudományi Intézet munkatársainak a képzés során nyújtott adminisztratív segítséget és hallgatótársaimnak, s egyben barátaimnak, hogy a közös programokkal, beszélgetésekkel emlékezetessé tették a doktori képzés éveit.

Köszönettel tartozom az ELTE TÓK - Neveléstudományi Tanszék vezetőjének, dr. Serfőző Mónikának, és a tanszék valamennyi munkatársának, hogy mellettem álltak és támogattak a disszertációm elkészítésében. Köszönöm Dr. F. Lassú Zsuzsa és Svrika Bernadett inspiráló ötleteit a kérdőívfejlesztés során.

Disszertációm nem készülhetett volna el volt hallgatóim segítségével, akik a megfigyelések rögzítésében, és az interjúk lebonyolításában járultak hozzá az adatfelvételhez. Köszönöm továbbá a vizsgálatokban résztvevő óvodapedagógusoknak és tanítóknak, hogy segítettek kutatásom megvalósulását, és őszintén remélem, hogy disszertációm elkészítésével, és az arra épülő szakmai munkámmal idővel magam is visszaadhatok valamit a pedagógustársadalomnak.

Köszönöm Pozsonyi Ferenc segítségét a szakmai fordítás elvégzésében, valamint Judith Gad, és egykori osztályfőnököm, Kühn Claudia segítségét a kérdőív német nyelvre történő fordításában.

Szakmai és tudományos fejlődésem nem lett volna lehetséges a családom és barátaim által nyújtott szeretetteljes és támogató környezet nélkül. Köszönöm Nektek, hogy amikor kellett, mellettem voltatok, amikor pedig arra volt szükségem, türelmesek voltatok velem és véget nem érőnek tűnő munkámmal szemben.

Végül, de nem utolsó sorban, mérhetetlenül hálás vagyok férjemnek, Lacinak, aki végig mellettem állt a disszertációírás hullámhegyein és völgyein át; türelmével, gondolatébresztő beszélgetéseinkkel pedig képes volt mindig új lendületet adni a végtelennek tűnő munkában.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv#>

Adamson, J. (2005). Combined qualitative and quantitative designs. *Handbook of health research methods Investigation, measurement and analysis*, 230–245.

Ahmed, S. A., & Dakhiel, M. A. (2019). Effectiveness of Learner-Centered Teaching in Modifying Attitude towards EFL and Developing Academic Self-Motivation among the 12th Grade Students. *English Language Teaching*, 12(4), 139–148.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1210460>

Akyol, B. (2016). Teacher Self-Efficacy Perceptions, Learning Oriented Motivation, Lifelong Learning Tendencies of Candidate Teachers: A Modeling Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 19–34.
<https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1121952>

Aleandri, G., & Girotti, L. (2014). Professional-lifelong education and training of teacher: a significant perspective and hard challenge for the development of school system. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1641–1644.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814004662>

Allison, J. M. (2018). Project Based Learning to Promote 21st Century Skills: An Action Research Study. <https://scholarworks.wm.edu/etd/1530192564/>

Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2–19.
<https://doi.org/10.1080/026013700293421>

Atkin, C. (2000). Lifelong learning-attitudes to practice in the rural context: a study using Bourdieu's perspective of habitus. *International Journal of Lifelong Education*, 19(3), 253–265. <https://doi.org/10.1080/026013700293296>

Aunola, K., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2006). Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 21–40.
https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1348/000709905X51608?casa_token=4w2Z404UZUAAAAA:3kbBnQFXbJbHG_Rknn4i1cNr1huSh1kJianqfIf4jiD7qRALJVtNvp9KrewrJDRgCRQgYBoIaHgXVG8g

Ayvaz-Tuncel, Z. (2018). Factors Supporting and Preventing Academics from Becoming Lifelong Learners. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 55–62.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187259.pdf>

Bakonyi, A. (2009). Az óvodai tanulás sajátos értelmezése. In: Villányi Györgyné (2009). *A kisgyermekkorai tanulás értelmezése*. Szakmai műhely. OFI.
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/kisgyermekkorai-tanulas>

Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology*, Wiley Online Library. 1–3.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39–43.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00098650903505415%20>

Berman, L. M. (1984). Educating children for lifelong learning and a learning society. *Childhood Education*, 61(2), 99–106.

Bidokht, M. H., & Assareh, A. (2011). Life-long learners through problem-based and self directed learning. *Procedia Computer Science*, 3, 1446–1453.
<https://core.ac.uk/download/pdf/82339613.pdf>

- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 13(3), 327–347. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00008-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00008-7)
- Boyer, S. L., Edmondson, D. R., Artis, A. B., & Fleming, D. (2014). Self-directed learning: A tool for lifelong learning. *Journal of Marketing Education*, 36(1), 20–32. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0273475313494010>
- Bozat, P., Bozat, N., & Hursen, C. (2014). The evaluation of competence perceptions of primary school teachers for the lifelong learning approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 476–482. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814033825>
- Bús, E. (2018). *Tanárjelöltek szakmai képének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem – Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Candy, P. C., Crebert, R. G., & O'leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education*. Australian Government Pub. Service
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. In: *Oncology Nursing Forum* (Vol. 41, No. 5, pp. 545–547). <https://europepmc.org/article/med/25158659>
- Chandler, C. L., Connell, J. P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*, 5 (1987), pp. 357–365 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01072.x/full>
- Chien, C. (2016). The Teaching Resources Center: The Application of Practical Teaching Methods for Lifelong Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 180–185. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126155>
- Chinnammai, S. (2006). Effects of Globalisation on Education and Culture. *Open Praxis*. 0 (1). 67–72. <https://www.openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/download/216/162#page=69>
- Clark, T. (2005). Lifelong, life-wide or life sentence? *Australian Journal of Adult Learning*, 45(1), 47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797638.pdf>
- Clarke, S., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., & Wood, O. (2017). escapED: a framework for creating educational escape rooms and Interactive Games For Higher/Further Education. *International Journal of Serious Games*, 4(3), 73–86. <https://projects.cri-paris.org/PSTOCK/2019/07-10/Y1iUuEAo/FILES/46340211-9798-4205-b758-211604fd7e25.pdf>
- Coffield, F. (1999). Breaking the consensus: lifelong learning as social control. *British Educational Research Journal*, 25(4), 479–499. https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1080/0141192990250405?casa_token=u59pM0SMT50AAAAA%3AygaaWEWkdeNY61bZXvpEDOmPnV0sgH7zxcjGkrV9-w44II-YeFy8tM91G8JYAwrIBDz0ud13THm-ObjI
- Cole, M. & Cole, S. R. (2006a). Gondolkodás kisgyermekkorban – A kompetencia szigetei. In: Cole, M. & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Második, átdolgozott kiadás. Osiris Kiadó, Budapest. 470-505. o.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2006b). Kognitív és biológiai fejlődés iskoláskorban In: Cole, M. & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Második, átdolgozott kiadás. Osiris Kiadó, Budapest. 340-377. o.
- Coolahan, J. (2007). Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 5, 93–108. <https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/tanarkepzes-pedagogus>

- Copple, C. (Ed.). (2003). *A world of difference: Readings on teaching young children in a diverse society*. Washington, DC: NAEYC.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343–2350.
- Crick, R. D., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247–272.
- Cropley, A. J. (1979). *Lifelong Education: A Stocktaking*. UIE Monographs, 8. Unesco Institute for Education, Feldbrunnenstrasse 58, D 2000 Hamburg 13, Federal Republic of Germany (DM 3.50). <https://eric.ed.gov/?id=ED178692>
- Cropley, A. J. (1981). Lifelong learning: a rationale for teacher training. *Journal of Education for Teaching*, 7(1), 57–69
- Cropley, A. J., & Knapper, C. K. (1983). Higher education and the promotion of lifelong learning. *Studies in Higher Education*, 8(1), 15–21.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075078312331379081>
- Csapó, B. (2005): Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In: Komlóssy Ákos (szerk.): *Ismeretek és képességfejlesztés*. A 42. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged. 5–21.
- Csapó, B. (2002). A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2), 38–45.
- Csikós, Cs. (2004). Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra*, 2, 3–11.
<http://www.epa.hu/00000/00011/00079/pdf/tan2004-2.pdf>
- Darinskij, A. V. (1977). Lebenslanges Lernen in der UdSSR. *International Review of Education*, 23(3), 287–303.
- Delamont, S. (Ed.). (2012). *Handbook of qualitative research in education*. Edward Elgar Publishing.
- D. Molnár, É. (2010). A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 20(11), 3–16.
http://real.mtak.hu/57831/1/11_EPA00011_iskolakultura_2010-11.pdf
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.). *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*, 29–55.
<http://real.mtak.hu/28312/>
- Delors, J. (1996). Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first-Century, Paris UNESCO 1996. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 24(1), 253–258.
- Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1709–1716.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809003061>
- Dierking, L. D. (1991). Learning Theory and Learning Styles: An Overview. *Journal of Museum Education*, 16(1), 4–6.
- Driscoll, A and Nagel, NG (2005) Early childhood education, birth-So The world of children, families and educators, USA: Allyn & Bacon.
<https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/2/0/5/0205412629.pdf>
- Dudásné, Sz. E., Wölfling, Zs., Nevigyánszky, É. & Pur, M. (2014). Kiegészítő Útmutató az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez felhasználói dokumentáció értelmezéséhez. *Óvodai nevelés*. Második, javított kiadás. In: Antalné Szabó, Á., Hámosi, V., Kimmel, M., Kotschy, B., Móri, Á., Szőke-Milinte, E. & Wölfling, Zs. (2013). Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/ovoda_masodik.pdf

- Európai Bizottság (2000). Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Brüsszel, SEC(2000) 1832. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas>
- Európai Bizottság (2011). Koragyermekkorai nevelés és gondozás: hogy minden gyermek szilárdan megalapozhassa jövőjét. COM(2011) 66, Brüsszel. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=HU>
- European Commission (1996). *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning: towards the learning society*.
- European Commission (1997). Accomplishing Europe through education and training. European Commission Study Group on Education and Training. Report. https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/1997_-_accomplishing_europe_through_education_and_training.pdf
- European Commission (2017). Developing Key Competences for all throughout life. <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/>
- European Commission (2018). Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. Commission Staff Working Document, Accompanying the document. Brussels <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- European Commission (2019). Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union doi:10.2766/569540 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission (2020). Az egész életen át tartó tanulás magyar stratégiájának főbb célkitűzései. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>
- European Commission (EC). (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission. p. 9
- European Council (1970). *Permanent Education: A Compendium of Studies Commissioned by the Council for Cultural Co-operation, a Contribution to the United Nations' International Education Year*. Council of Europe.
- European Council (2000). Lisbon European Council 23 And 24 March 2000 – Presidency Conclusions. Lisbon, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#
- European Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. *Brussels: Official Journal of the European Union*, 30(12), 2006
- European Youth Portal (2015): Take control of your life – Lifelong learning! http://europa.eu/youth/node/27211_et
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség-pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Falus, I., & Ollé, J. (2008). *Az empirikus kutatások gyakorlata: Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Farkas, É. (2013): A lifelong learning mobilitási eszközök alkalmazási gyakorlata Magyarországon. Szeged: SZTE JGYPK., <http://mek.oszk.hu/13300/13359/13359.pdf>
- Farkas, É. (2019). Adult learning is key in the adaptation to the economic and social effects of the fourth industrial revolution. In: *Between Global and Local: Adult Learning and Communities Network* (pp. 18–27). http://mellern.hu/wp-content/uploads/2020/05/ebook_Living-and-Learning-in-Diverse-Communities_UP_04_2020_final-1.pdf
- Farkas, É. (2020). A formális, nemformális és informális tanulás szinterei és módszerei – hazai és európai trendek. In: *A tanulás rejtett szinterei. Nemformális tanulási módszerek az ERASMUS + projektben* (pp. 8–9).

- https://tka.hu/docs/palyazatok/a_tanulas_rejtett_szinterei_disszeminacios_fuzet_web.pdf
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, M., & War, F. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fáyné Dombi, A., Hódi, Á., & Kiss, R. M. (2016). IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 116(1), 91–117. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6868/1/Dombi_MPed20161.pdf
- Fáyné, Dombi A. (2016). Játék és tanulás. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, (1), 146–148. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvmdupp_2016_1_38.pdf
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó. http://real.mtak.hu/33021/1/Fejes_Celok_nyomdanak.pdf
- Feng, L., & Ha, J. L. (2016). Effects of Teachers' Information Literacy on Lifelong Learning and School Effectiveness. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6).
- Field, A. (2018). Exploratory Factor Analysis In: *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* – 5th Edition. Sage Publications Ltd (pp. 990–1043)
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning–Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144–155. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12001357>
- Fleming, T. (2011). Models of lifelong learning: An overview. In M. London (Ed.). *Oxford Handbook of Lifelong Learning* (pp. 29–39). New York: Oxford University Press.
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. *A companion to qualitative research*, 3, 178–183.
- Flick-Takács, N. (2019). Az élethosszig tartó tanulás mérésének kihívásai és a jelenség kutatásának jellegzetességei a nemzetközi kutatásokban. *Magyar Pedagógia*, 119(4), 313–328.
- Flick-Takács, N. (2021a). Az egész életen át tartó tanulás megalapozásának vizsgálata kérdőíves módszerrel magyar és német pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*. 71 (1-2). 13–37.
- Flick-Takács, N. (2021b)(in press.). Does the secret of effective lifelong learning hide in the views of prospective kindergarten teachers? – Comparing German and Hungarian prospective kindergarten teachers' views on learning. *Journal of Pedagogy*. 12 (2).
- Friedlander, E., Dowd, A. J., Borisova, I., & Guajardo, J. (2012). Life-wide learning: Supporting all children to enjoy quality education. *Addressing inequalities: The heart of the post-2015 development agenda and the future we want for all*. New York, NY: UN Women/UNICEF. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567231.pdf>.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS. ti*. Sage.
- Friese, S. (2021). *ATLAS.ti 9 User Manual*. – Windows. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, Berlin. <https://doc.atlasti.com/ManualWin.v9/Intro/IntroductionPreface.html>
- Fülöp, T. (2020). Online kulturális tartalmak a tudásalapú társadalom és az élethosszig tartó tanulás szolgálatában. *GRADUS*, 7(2), 316–323. http://real.mtak.hu/111415/1/2020_2_ART_002_Fulop.pdf
- Füz, N. (2017). Iskolán kívüli szinterek az általános iskolai oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 117(2), 197–220.

- Fűz, N. (2018). Az iskolán kívüli tanórak hatékonyságának megítélése általános iskolás diákok és pedagógusok körében. *Iskolakultúra*, 28(8-9), 38–53.
- Fűz, N. (2018a). *Az iskolán kívüli tanulás gyakorlatának, megítélésének és hatásának vizsgálata általános iskolás tanulók, pedagógusok és intézményvezetők körében*. Doktori értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/9961/1/doktori_ertekezes_FN.pdf
- Fűzi, B. (2012). *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. http://ppkteszt.elte.hu/file/Fuzi_Beatrice_dissz.pdf
- George, D., & Mallery, P. (2003). Reliability analysis. *SPSS for Windows, step by step: a simple guide and reference, 14th edn.* Boston: Allyn & Bacon, 222–232.
- Géring, Zs., Király, G., & Dén-Nagy, I. (2014). Kevert módszertani megközelítések. Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és Közösség*, (2.), 95–104. <http://publikaciotar.repozitorium.uni-bge.hu/613/>
- Golnhofer, E. (2003). A tanuló. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 38–57. o.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, 77(6), 631. <https://psycnet.apa.org/record/1986-15743-001>
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 93(1), 3. <https://psycnet.apa.org/journals/edu/93/1/3/>
- Günüş, S., Odabasi, H. F., & Kuzu, A. (2014). Developing an effective lifelong learning scale (ELLS): Study of validity & reliability. *Egitim ve Bilim*, 39(171).
- Habók, A. (2011). A tanulás tanulásának vizsgálata általános iskolások körében. *Magyar pedagógia*, 111(3), 207–224. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Habok_MP1113.pdf
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Harangi, L. (2002). A lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning>
- Harangi, L. (2003). A lifelong learning paradigma és hatása. In: Mayer, J. & Singer, P. (szerk.): *A tanulás kora*. Gyula: Felnőttoktatási Akadémia, 16–19.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018). Motivation and action: Introduction and overview. In: *Motivation and action* (pp. 1–14). Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-65094-4_1
- Hercz, M. (2002). A szakképzésben dolgozó tanárok gondolkodása tanítványaik kognitív fejlődéséről. *Társadalom és Gazdaság*, 24(2), 251–269. <https://akjournals.com/view/journals/0206/24/2/article-p251.xml>
- Hercz, M. (2007). A pedagógiai értékelés gyakorlata. *Bábosik István, Torgyik Judit (szerk.): Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Hercz, M. (2007a). *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről*. Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/578/4/Phd_tezisek_HM_angol.pdf
- Hercz, M. (2013). Motivated learning in positive school climate: “children’s voice” about their school and learning. In: Czékus, G. (2013. ed.) *Motiváció–Figyelem–Fegyelem. Motivacija–Održavanje Paznje Ucenika. Motivation–Attention– Discipline.*: VII. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Szabadka, Szerbia. 2013. október 4–5.; 7th International Scientific Conference, Subotica, Serbia. pp. 460–475

- Hercz, M. (2019). Fiatalok elvándorlásának csökkentése pedagógiai szemléletváltással és módszerekkel. *Létünk*, 49(1), 39–58.
http://www.epa.hu/00900/00997/00050/pdf/EPA000997_letunk_2019_1.pdf#page=39
- Hercz, M., Pozsonyi, F., & Takács, N. (2019). Parental Thinking, Beliefs and Values: Establishing Entrepreneurial Skills in the Family. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 129–141.
<https://content.sciendo.com/view/journals/dcse/10/2/article-p129.xml>
- Hercz, M., Pozsonyi, F., & Flick-Takács, N. (2020). Supporting a Sustainable Way of Life-Long Learning in the Frame of Challenge-Based Learning. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(2), 45–64.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1–55.
- Hursen, C. (2014). Are the teachers lifelong learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 5036–5040.
- Hursen, C. (2016). A scale of lifelong learning attitudes of teachers: The development of LLLAS Cypriot *Journal of Educational Science*. 11(1), 21–36.
- Ilgaz, G., & Eskici, M. (2019). Examination of Teacher Candidates' Lifelong Learning Competence and Basic Motivation Resources as Parts of Sustainability. *Sustainability*, 11(1), 23.
https://res.mdpi.com/sustainability/sustainability-11-00023/article_deploy/sustainability-11-00023.pdf?filename=&attachment=1
- Iuga-Gombos, M. (2019). A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata. *Magiszter*. 17 (1). 3–15.
http://epa.niif.hu/03900/03976/00001/pdf/EPA03976_magiszter_2019_01_003-015.pdf
- Jármai, M. E. (2008). A tanulásfelfogás új paradigmája vagy eleink pedagógiai gondolkodásának esszenciája nyer igazolást. *NyelvVilág*, 7(2008), 5–22.
<http://www.bgf.hu/kvik/FOLYOIRATAINK/NYELVVILAG/KOTETEK>
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning* (Vol. 1). Psychology Press. p. 134
- Jeong, J. S., González-Gómez, D., Gallego-Picó, A., & Bravo, J. C. (2019). Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 217–227. <http://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/530>
- Józsa, K. (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség. *Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris Kiadó, 239–268.
- Józsa, K. (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 59–74. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/download/21790/21580>
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó, 134–162
- Kallen, D., & Bengtsson, J. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. OECD Centre for Educational Research and Innovation, Paris.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>
- Kálmán, A. (2005). *A felnőttoktatásban és -képzésben alkalmazható kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
<http://vmek.oszk.hu/06500/06501/06501.pdf>

- Kálmán, A. (2009). Formation of Competences Establishing Lifelong-Learning in the Dimension of Non-Formal and Informal Learning. In: *Modern Management Research Conference: Insights into the Sustainable Growth of Business*, Vilnius, Lithuania.
- Kálmán, A. (2009b). Az oktatástól az önálló tanuláshoz. *Tanulás támogatás útmutató füzetek*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest
- Kálmán, A. (2013). Developments in Hungarian Lifelong Learning Policies as Means of Implementing the Knowledge Triangle. *The Knowledge*, 85–101.
- Kalman, A. (2018). Changing lifelong learning paradigm and the digital learning age. In: *European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference Proceedings* (No. 1, pp. 304–311). European Distance and E-Learning Network. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/126666/2/389491.pdf#page=326>
- Kalz, M. (2014). Lifelong learning and its support with new technologies. In Smelser, N. J. & Baltes P. B. (Eds.). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. <https://core.ac.uk/download/pdf/55538088.pdf>
- Karabulut, A., & Bayraktar, Ş. (2018). Effects of Problem Based Learning Approach on 5 th Grade Students' Misconceptions about Heat and Temperature. *JEP*, 9(33).
- Kheyfets, I., & Towfighian, S. N. (2019). Establishing a Foundation for Lifelong Learning. *Expectations and Aspirations: A New Framework for Education in the Middle East and North Africa*.
- Keszei, B., Böddi, Zs., & Düll, A. (2016). Lehetőségek és nehézségek a természetes megfigyelésben: Egy óvodai vizsgálat tapasztalatai. *Prosperitas*, 3(2), 63–86. <http://publikaciotar.repozitorium.uni-bge.hu/838/1/Keszei%20B.-%20B%C3%B6ddi%20Zs.-D%C3%BAll%20A..pdf>
- Kim, J. (2016). Development of a global lifelong learning index for future education. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 439–463. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-016-9445-6>
- Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, 37, 119–129. [https://www.academia.edu/download/33752613/Klug_et_al_\(2014\)_LLL_Interview_new.pdf](https://www.academia.edu/download/33752613/Klug_et_al_(2014)_LLL_Interview_new.pdf)
- Klug, J., Lüftenegger, M., Bergsmann, E., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Secondary school students' LLL competencies, and their relation with classroom structure and achievement. *Frontiers in psychology*, 7(680). doi: 10.3389/fpsyg.2016.00680 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.00680/full>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár, egyetemi jegyzet. <http://www.elib.hu/12600/12648/12648.pdf>
- Korom, E. (2010). A tanárok szakmai fejlődése-továbbképzések a kutatásalapú tanulás területén. *Iskolakultúra*, (12), 78–91. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7124/pdf/Korom_2010_tanarok_szakmai.pdf
- Kozéki, B. (1976): Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, V. 33, 335–345. p
- Központi Statisztikai Hivatal (2004): Az élethosszig tartó tanulás - lifelong learning, KSH Életszínvonal- és Emberierőforrás-statisztikai Főosztályának Kultúrstatistikai osztálya, Budapest http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/lifelong_learning.pdf

- Kraiciné Szokoly, M. (2004). Egész életen át tartó tanulás, Felnőttoktatás, Felsőoktatás – Kihívások az ezredfordulón. *Filozófia-Művelődés-történet*, 253–271
http://old.tok.elte.hu/tarstud/filmuvrtort_2004/szokoly.htm
- Kraiciné Szokoly, M. (2009). Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanuló szervezet. *Iskolakultúra*, 19(12), 131–143.
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/download/20949/20739>
- Krippendorff, K., Kállai, T., & Pléh, C. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó
- Kuckartz, U. (2014): *Qualitative text analysis. A Guide to Methods, Practice & Using Software*. London: SAGE.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 470–474.
- Laal, M. (2012). Benefits of lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4268–4272. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812019751>
- Laal, M., & Laal, A. (2012). Challenges for lifelong learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 47, 1539–1544.
http://www.academia.edu/download/34064495/science_10.pdf
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 399–403. <https://core.ac.uk/download/pdf/82766067.pdf>
- Lerkkanen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., ... & Nurmi, J. E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266–279.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X12000148?casa_token=ZWGCKTppotwAAAAA: eaxovZ8BMhD4DDEevpYymeI0FPDSbiz-9wMnDHRjxKkxSgfLttfudZwN9k9Hg0WxSPFS9mrtd0
- Loboda, Z. (2014). Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014–2020 közötti időszakra vonatkozóan. *Szakképzési Szemle*, 30(4), 5–18.
<https://szaklapok.nive.hu/index.php/szaklapok/article/view/44>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23(5), 586–601.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001685>
- Magyarország Kormánya (2005). A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=415>
- Magyarország Kormánya (2014) Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra.
<http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf>
- Majzik Lászlóné (1997). Oktatás–rejtett kincs. Delors-jelentés a XXI. századi oktatásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 3–17.
- Maróti, A. (2002). Lehet-e tanulni egy életen át. *Új Pedagógiai Szemle*, 52, 7-8. p 3–17.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Maroti-Lehet.html>
- Molnár, É. (2002). Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 12(9), 3–16. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/download/19704/19494>
- Molnár, Gy. (2005). A probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 15(10), 31–43.
<https://core.ac.uk/download/pdf/16287740.pdf>
- Molnár, Gy. (2015). Az óvoda és iskola feladatai az értelmi képességek fejlesztése terén. In: Kónyáné Tóth Mária és Molnár Csaba (szerk.): *Tartalmi és szervezeti változások a köznevelésben. Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Suliszerviz Pedagógiai Intézet, Debrecen*, 179–190. http://www.staff.u-szeged.hu/~gymolnar/KTM_2014_mgy.pdf

- Molnár, Gy. (2015). Lifelong learning stratégia szerepe az oktatási és képzési rendszerben Magyarországon. In: Torgyik, J. (2015). *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute s.r.o. ISBN 978-80-89691-17-3 <http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/72MolnarGyorgy.pdf>
- Nagy, J. (1974). Iskolaelőkészítés és beiskolázás. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy, J. (2000). *XXI. 21 század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2001). A személyiség alaprendszere. *Iskolakultúra*, 11(9), 22–38. http://www.edu.u-szeged.hu/difer/download/nagy_szemelyiseg.pdf
- Nagy, J. (1979). *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Veszprém: Országos Oktatástechnikai Központ.
- Nagy Lászlóné (2010). A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, (12), 31–51. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7121/pdf/Nagy_2010_IBL.pdf
- Nahalka, I., Kotschy, B., Lénárd, S., Szivák, J., Golnhofer, E., Réthy, E., & Vámos, Á. (1999). A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása. *Iskolakultúra*, 9(9), 36–75. http://real.mtak.hu/63661/1/EPA00011_iskolakultura_1999_09_036-075.pdf
- NAT (2012). 110/2012 (VI. 4.) A Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 68, 10635–10848. https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- NAT (2020). 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes>
- Németh, B. (2001). A lifelong learning-koncepció történeti gyökerei. *Tudásmenedzsment*. II. évf.. 1. sz., 41. http://epa.oszk.hu/02700/02750/00003/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2001_01_041-045.pdf
- Németh, B. (2005) A lifelong learning-paradigma és hatása az Európai Unió oktatáspolitikájának formálódására. Doktori értekezés. <http://www.idi.btk.pte.hu/dokumentumok/disszertaciok/nemethbalazsphd.pdf>
- Németh, B. (2007). A lifelong learning paradigma értelmezése. *OFA, Pécs-Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara*. <https://www.pbkik.hu/download.php?id=7347>
- Németh, B. (2011). A lifelong learning paradigmájának fejlődéstörténete. Tananyag – TÁMOP 412-08/1/B-2009-0003. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/life_long_learning/index.html
- Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44-49. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.2018.1420363>
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (2017). *Learning strategies*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351743754>
- OECD (1996). *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996*. Paris: OECD. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:25305>
- OECD (2001). Teachers for Tomorrow's Schools – Analysis of the World Education Indicators. OCDE/Unesco, Paris <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-for-tomorrow-s-schools-analysis-of-the-world-education-indicators-2001-en.pdf>
- OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>

- OECD (2007). Lifelong Learning and Human Capital. *Policy Brief*.
<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/OECD-Letter-LLL.pdf>
- Óhidy, Andrea (2006): Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/9.
<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elethosszig-tarto-tanulas-es-az-iskola>
- Óhidy, A. (2006b). Lifelong Learning–Az oktatáspolitikai koncepciótól a pedagógiai paradigmáig. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/lifelong-learning-az-oktataspolitikai-koncepciotol-a-pedagogiai-paradigmaig>
- Óhidy, A., Terhart, E., & Zsolnai, J. (Eds.). (2008). *Lehrerbild und Lehrerbildung: Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Springer-Verlag.
- Óhidy, A. (2012). Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 5–22. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elethosszig-tarto-tanulas-paradigmaja-a-nemet-es-a-magyar-oktataspolitikaban>
- Óhidy, A. (2014). A Lifelong Learning-Paradigma a Németországi és a Magyarországi Neveléstudományi Vitában 1996–2005 Között. *Magyar Pedagógia*, 1, 3–23.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Ohidy_MP1141.pdf
- Ollé, J. (2012). A tudás alapú társadalom iskolája. *Információs társadalom*, 12(3), 7-14.
http://epa.niif.hu/01900/01963/00038/pdf/EPA01963_informacios_tarsadalom_2012_3_007-014.pdf
- ÓNOAP (2012). 363/2012.(XII. 17.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny*, 171, 28223-28232.
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet>
- Othman, N., & Leng, K. B. (2011). The relationship between self-concept, intrinsic motivation, self-determination and academic achievement among Chinese primary school students. *International Journal of Psychological Studies*, 3(1), 90.
<http://www.academia.edu/download/40869635/10750-32408-1-PB.pdf>
- Ouane, A. (2003). Defining and selecting key competencies in lifelong learning. In: *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (p. 133).
- Ozdamli, F., & Ozdal, H. (2015). Life-long learning competence perceptions of the teachers and abilities in using information-communication technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 718–725.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815030943>
- Perry, R. H., Charlotte, B., Isabella, M., & Bob, C. (2004). *SPSS explained*. Routledge, London 264. o.
- Peterson, R. A. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing letters*, 11(3), 261–275.
<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1008191211004>
- Ránki Lantos, J. (2002). A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra. *Új pedagógiai szemle*, 10, 110–119. <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tanulok-motivalasa-az-elethosszig-tarto-tanulasra>
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61(2), 133–151.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-015-9480-2>
- Resnick, M. (1998). Technologies for lifelong kindergarten. *Educational technology research and development*, 46(4), 43–55.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.5180&rep=rep1&type=pdf>
- Revelle, K. Z. (2019). Teacher perceptions of a project-based approach to social studies and literacy instruction. *Teaching and Teacher Education*, 84, 95–105.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X18315737>

- Rittilun, S., Lawthong, N., & Kanjanawasee, S. (2018). Construct validity of Thai lifelong learning inventory: Evidence from high-school students in Phrae, Kalasin, Prachin Buri, and Pangnga provinces. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(2), 207–214. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452315118302340>
- Ryan, R. M. and Deci E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>
- Sahin, M., Akbasli, S., & Yelken, T. Y. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 5(10), 545–556. http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379625031_Sahin%20et%20al.pdf
- Samuelsson, I. P., & Kaga, Y. (Eds.). (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 1–136). Paris: Unesco.
- Samuelsson, I. P., & Park, E. (2017). How to educate children for sustainable learning and for a sustainable world. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 273–285. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-017-0197-1>
- Sántha, K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17(6-7), 168–177.
- Sántha, K. (2017). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 15(1–2), 159–173. http://publicatio.nyme.hu/1494/1/09_Santha_Kalman_tanulmany_2017_1_2_u.pdf
- Sántha, K. (2020). MAXQDA a multikódolt kvalitatív adatok elemzésében. *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*. 2020/ 1. szám. 99–102. o. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1.pdf
- Schober, B., Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2013). Facilitating lifelong learning in school-age learners. *European Psychologist*.
- Schön, D. (1983): Educating the Reflective Practitioner. *How Professions Think in Actions*. New York: Basic Books.
- Schwarz, S. (2020). Escape-Rooms für den Geschichtsunterricht 5-10. – Einfach und sofort umsetzbar. Zu zentralen Lehrplanthemen. Teambildend und motivierend. Auer Buchverlag, ISBN: 978-3-403-08431-0
- Seidman, I. (2002). Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- Selcuk, G., Aydin, S., & Cakmak, A. (2018). Examining Beliefs of Preservice Teachers about Self-Competency and Lifelong Learning Competency via Canonical Correlation Analysis. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(2), 474–486.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61–69. <http://ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/52>
- Simons, P. R. J. (1993). Constructive learning: The role of the learner. In *Designing environments for constructive learning* (pp. 291–313). Springer, Berlin, Heidelberg. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-78069-1_15
- Skolverket (2000) Lifelong learning and Lifewide Learning, Stockholm: The National Agency for Education. https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/32501/mod_glossary/attachment/10340/lifelong_and_lifewide.pdf
- Solymosi, K. (2017). Fejlődés, Szocializáció és Környezet. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*, Budapest: Osiris Kiadó, 39–75. o.
- Spiel, C., Lüftenegger, M., Wagner, P., Schober, B., & Finsterwald, M. (2011). Förderung von Lebenslangem Lernen–eine Aufgabe der Schule. In: *Stationen Empirischer*

- Bildungsforschung* (pp. 305–319). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-94025-0_22
- Steklács, J. (2008). A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája. *Iskolakultúra*, 18(11–12), 138–140. http://real.mtak.hu/58302/1/2_EPA00011_iskolakultura_2008-11-12.pdf
- Szabó, M. (2005). Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 80–97. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/>
- Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Taiwo, A. A., & Tyolo, J. B. (2002). The effect of pre-school education on academic performance in primary school: a case study of grade one pupils in Botswana. *International Journal of Educational Development*, 22(2), 169–180. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059301000207?casa_token=_3dvYi4_7F8AAAAA:i7vMU9ge96tcSrLTm7ZTYAl2znSRB_f_glwrxxsjGH-l08fU-qLYrS2ZIDpUYQDdaMkDar0Rgxu
- Takács, N. (2016). A pedagógus szakmai önreflexiójának szerepe éhhatékonyágának alakulásában. *Új Pedagógiai Szemle*, 66, 5–6. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pedagogus-szakmai-onreflexiojanak-szerepe-enhatekonysaganak-alakulasaban>
- Takács, N. (2017). A gyakorlati képzés, mint a pályaszocializáció alappillére a tanítóképzők és a "képzettek" szemével. *GRADUS*, 4(2), 27–34. http://real.mtak.hu/109744/1/2017_ART_004_Takacs.pdf
- Takács, N. (2018). Pre-service primary and pre-school teachers' views on lifelong learning. In *Book of selected papers of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's Scientific Conferences* (pp. 321–332).
- Takács, N. (2019a). Az élethosszig tartó tanulás megalapozása óvodás és kisiskolás korban. *Gyermeknevelés: Online Tudományos Folyóirat*, 7(2), 156–169. <http://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/521>
- Takács, N. (2019b). Kindergarten teachers' and primary teachers' good practices for the foundation of LLL. In: *4th International Conference on Teacher Education (INCTE)*. Proceedings (pp. 649–661).
- Takács, N. (2019c). Views of primary school and kindergarten teacher students about lifelong learning. In: *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju* (pp. 67–81).
- Takács, N. (2019d). Új korszak a tanítás és tanulás világában: Az élethosszig tartó tanulás. In: Hercz, M. (alk. szerk., 2019). *Szemléletváltó – Amit a kisiskolások neveléséről másként tudunk*. EFOP-3.4.3 MOOC – Nyílt kurzusok az ELTE-n. <https://www.elte.hu/content/szemleletvalto-amit-a-kisiskolasok-neveleserol-maskent-tudunk.t.22002>
- Tóvári, J., & Lengyel, T. (2001). *Kutatásmódszertan – Távköztatási tankönyv*. Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatika Intézete, Eger. 34–43. o. http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/147/1/kutatasmodszertan_lengyel_n%C3%A9_t%C3%B3v%C3%A1ri.pdf
- Tezer, M., & Aynas, N. (2018). The Effect of University Education on Lifelong Learning Tendency. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(1), 66–80.
- Titrek, O., Çetin, C., Kaymak, E., & Kaşıkçı, M. M. (2018). Academic Motivation and Academic Self-efficacy of Prospective Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11a), 77–87. <http://www.redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/3803>
- UNESCO (1984). Terminology of technical and vocational education. UNESCO International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000029940>

- UNESCO (2016). Conceptions and realities of lifelong learning. *Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Global Education Monitoring Report, ED/GMR/MRT/2016/P1/23
<https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED175/245626e.pdf>
- Ursachi, G., Horodnic, I. A., & Zait, A. (2015). How reliable are measurement scales? External factors with indirect influence on reliability estimators. *Procedia Economics and Finance*, 20, 679–686.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212567115001239>
- Uzunboyulu, H., & Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LL LCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 449–460.
- Viljaranta, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2009). Cross-lagged relations between task motivation and performance in arithmetic and literacy in kindergarten. *Learning and Instruction*, 19(4), 335–344.
http://www.academia.edu/download/43199556/Cross-lagged_relations_between_task_moti20160229-28037-ud4m9c.pdf
- Waite, S. (2009). Outdoor learning for children aged 2–11: perceived barriers, potential solutions. In: *Conference Proceedings for International Outdoor Education Research Conference*, La Trobe University, Beechworth, Australia
- Walczak, R., & Kálmán, A. (2018). Lifelong Learning Expectations of Young Academics—Analysis of Polish and Hungarian Technical Universities. *Foundations of Management*, 10(1), 207–224.
<https://content.sciendo.com/view/journals/fman/10/1/article-p207.xml>
- Wolfe, L. M. (1963). Lifelong learning and adjustment in the later years. *Adult Education*, 14(1), 26–32.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074171366301400108?journalCode=aeq>
[a](#)
- Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of computer-mediated communication*, 10(3), JCMC1034.
<https://academic.oup.com/jcmc/article/10/3/JCMC1034/4614509?login=true>
- Yilmaz, E., & Kaygin, H. (2018). The Relation Between Lifelong Learning Tendency and Achievement Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3a), 1–7.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1174478.pdf>

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra Az egész életen át tartó tanulás egyes elméletei a különböző tudományterületek megközelítésében (saját szerkesztés)	14
2. ábra Az új módszertani kultúra a 21. század új tanulási formáiban (Molnár, 2005; Nagy, 2010; 2006; Bell, 2010; D. Molnár, 2010; Korom, 2010 és Allison, 2018; alapján).....	37
3. ábra A tanulás egyes szakaszaiban alkalmazható tanulási technikák és módszerek	38
4. ábra A lifelong learning és a lifelong learning alapozó szakaszának kutatási tendenciája a nemzetközi szakirodalomban	43
5. ábra A kutatás elméleti modellje (saját szerkesztés Klug et al., 2014 nyomán)	52
6. ábra A kutatás fázisai	53
7. ábra A kérdőíves kutatás mintájának területi eloszlása az országos eloszláshoz viszonyítva.	64
8. ábra Szakmai tapasztalat szerinti eloszlás az óvodapedagógus és tanító részmintán	65
9. ábra A kérdőív struktúrájának megerősítő faktor-elemzése a folyamatközpontú modell szerint.....	67
10. ábra A pedagógusok nézetei és tevékenysége a LLL támogatásában a megerősítő faktoranalízis alapján	68
11. ábra A meglátogatott intézmények területi eloszlása	71
12. ábra A megfigyelt pedagógiai tevékenységek célcsoportja	72
13. ábra Az interjú vizsgálat részmintáinak területi eloszlása.....	74
14. ábra A megkérdezett óvodapedagógusok és tanítók területi eloszlása településtípus alapján	74
15. ábra Az egész életen át tartó tanulás támogatásában aktív és kevésbé aktív pedagógusok részeredményei az egyes faktorok mentén	79
16. ábra A LLL támogatásának átlagértékei az egyes tanulási fázisokon belül	81
17. ábra A megfigyelési jegyzőkönyvek kódjainak hálózata a LLL struktúrája szerint	91
18. ábra A tanulóközpontú, aktív tanulási esetek feltárásának módja a query- tool lekérdezés segítségével	93
19. ábra Az egész életen át tartó tanulás támogatása a tanulás fázisain szakmai tapasztalat szerint.....	95
20. ábra Az egész életen át tartó tanulás támogatása korosztályi bontásban Sankey diagrammal és magyarázó táblázattal	97

21. ábra Az óvodapedagógusok és tanítók saját hivatásának megítélése az egész életen át tartó tanulás segítésében	102
22. ábra Az egész életen át tartó tanulás interjú vizsgálatának kódrendszer hálózata	107
23. ábra Az egész életen át tartó tanulás maximalista és egydimenziós értelmezésében azonosított LLL-komponensek	111
24. ábra A maximalista felfogás fogalomértelmezésen túli eseteinek szűrésére alkalmazott algoritmus	112
25. ábra Az LLL komponenseinek megítélése a folyamatközpontú szemléletben, szakmai tapasztalat szerint	114
26. ábra Az egész életen át tartó tanulás támogatásában való aktivitás és ehhez kapcsolódó nézetek átlagos értéke a folyamatközpontú megközelítés szerint.....	117
27. ábra Az egész életen át tartó tanulás támogatása és ahhoz kapcsolódó nézetek átlagértékei a LLL segítésében aktív és kevésbé aktív részmintákra bontva	117
28. ábra A LLL támogatása és ahhoz kapcsolódó nézetek összehasonlítása a tanulási szándék szintjén (érdeklődés felkeltése és énhatékonyság faktorok)	118
29. ábra A LLL támogatása és ahhoz kapcsolódó nézetek összehasonlítása a tervezés szintjén (önszabályozás és IKT faktorok).....	119
30. ábra A LLL támogatása és ahhoz kapcsolódó nézetek összehasonlítása a tanulási tevékenység szintjén (tanulás tanítása és tanulási környezet faktorok).....	120
31. ábra A LLL támogatása és ahhoz kapcsolódó nézetek összehasonlítása az értékelés szintjén (monitorozás és reflexió faktorok)	120
32. ábra Az egész életen át tartó tanulás támogatásában aktív és kevésbé aktív pedagógusok nézetei a LLL-t befolyásoló tényezőkről.....	123
33. ábra A LLL komponensek arányainak összehasonlítása a kvalitatív vizsgálatokban	125
34. ábra Az óvodapedagógusok és tanítók LLL-támogatásának összehasonlítása a tanulási szándék szintjén.....	128
35. ábra Az óvodapedagógusok és tanítók LLL-támogatásának összehasonlítása a tervezés szintjén.....	129
36. ábra Az óvodapedagógusok és tanítók LLL-támogatásának összehasonlítása a tanulási tevékenység szintjén.....	130
37. ábra Az óvodapedagógusok és tanítók LLL-támogatásának összehasonlítása az értékelés szintjén.....	131
38. ábra. Az óvodapedagógusok és tanítók összehasonlítása az egész életen át tartó tanulás támogatásában a megfigyelési jegyzőkönyvek alapján	134

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat Különböző megközelítések az egész életen át tartó tanulás szemléletében.....	12
2. táblázat A formális, nemformális és informális tanulás különbségei	17
3. táblázat Az egész életen át tartó tanuló jellemzői a LLL oktatáspolitikai és tudományos munkákban megtalálható komponenseivel összefüggésben a tanulási szándék szintjén	23
4. táblázat Az egész életen át tartó tanuló jellemzői a LLL oktatáspolitikai és tudományos munkákban megtalálható komponenseivel összefüggésben a tanulás tervezésének szintjén...	24
5. táblázat Az egész életen át tartó tanuló jellemzői a LLL oktatáspolitikai és tudományos munkákban megtalálható komponenseivel összefüggésben a tanulási tevékenység szintjén ..	25
6. táblázat Az egész életen át tartó tanuló jellemzői a LLL oktatáspolitikai és tudományos munkákban megtalálható komponenseivel összefüggésben a tanulás értékelésének szintjén ..	26
7. táblázat A Magyarország helye a GLLI rangsorában (Kim, 2016).....	41
8. táblázat A kutatásban használt eszközök alkalmasságával kapcsolatos hipotézisek.....	55
9. táblázat A pedagógusok egész életen át tartó tanulással kapcsolatos támogató tevékenységét érintő hipotézisek	56
10. táblázat A pedagógusok LLL nézeteivel kapcsolat hipotézisek.....	57
11. táblázat A pedagógusok nézetei és tevékenysége közötti különbségekkel kapcsolatos hipotézisek	58
12. táblázat Az óvodapedagógusok és tanítók közötti különbségeket feltételező hipotézisek ..	59
13. táblázat A kutatásban használt eszközök jellemzői.....	60
14. táblázat Az előmérésben használt kérdőív megbízhatósági adatai.....	62
15. táblázat Az egész életen át tartó tanulás támogatását vizsgáló kérdőív struktúrája	63
16. táblázat A kérdőív támogatás skálájának megbízhatósági adatai.....	66
17. táblázat A támogatás skála illeszkedése az elméleti modell alapján (goodness of fit értékek)	69
18. táblázat A megfigyelt óvodapedagógusok intézményi eloszlása fenntartó szerint	72
19. táblázat A megfigyelt pedagógusok szakmai tapasztalata.	72
20. táblázat A megkérdezett pedagógusok szakmai tapasztalata	75
21. táblázat Az egyes vizsgálati fázisok főbb mintavételi jellemzői.....	75
22. táblázat Az egész életen át tartó tanulás támogatási és ehhez kapcsolódó nézetrendszer indexe (N=603)	78

23. táblázat Az egész életen át tartó tanulásban aktív és kevésbé aktív pedagógus átlageredményei az egyes faktorokon a K-közép klaszteranalízis és a kétmintás t-próba eredményei alapján.....	80
24. táblázat A LLL támogatásában alkalmazott pedagógiai módszerek, eljárások átlagos gyakorisága a tanulási szándék fázisában.....	82
25. táblázat A LLL támogatásában alkalmazott pedagógiai módszerek, eljárások átlagos gyakorisága a tanulás tervezési fázisában.....	83
26. táblázat A LLL támogatásában alkalmazott pedagógiai módszerek, eljárások átlagos gyakorisága a tanulás alatti fázisban	84
27. táblázat A LLL támogatásában alkalmazott pedagógiai módszerek, eljárások átlag gyakorisága a tanulás értékelési fázisában.....	84
28. táblázat Az egész életen át tartó tanulás támogatásának korrelációs mátrixa háttértényezőkkel, faktorokra bontva (N=603).....	85
29. táblázat Az egész életen át tartó tanulásban aktív és kevésbé aktív pedagógusok összehasonlítása tanulással töltött évek, szakmai tapasztalat és életkor alapján	86
30. táblázat A regresszió-analízis alapjául szolgáló ANOVA táblázat eredményei az LLL támogatásában aktív és kevésbé aktív részmintán	87
31. táblázat A szakmai tapasztalat, életkor és tanulással töltött évek hatásának vizsgálata az egész életen át tartó tanulás támogatására az aktívabb részmintán regresszió-analízis segítségével	87
32. táblázat A LLL támogatása a LLL- támogatási faktorok és a tanulási formák konkurenciájában	94
33. táblázat A második kutatási kérdéshez köthető hipotézisek vizsgálati eredményeinek összegzése	99
34. táblázat Az egyén élethosszig tartó tanulására ható személyek átlagos megítélése a pedagógusok válaszai alapján	101
35. táblázat Az életkor, szakmai tapasztalat és tanulással töltött évek összefüggése az egész életen át tartó tanulásra ható tényezők megítélésével korrelációs mátrixban.....	103
36. táblázat A szakmai tapasztalat, az életkor és a tanulással töltött évek hatásának vizsgálata az egész életen át tartó tanulás támogatásának nézetrendszerével	103
37. táblázat A szakmai fejlődés lehetőségeinek átlagos megítélése a teljes mintán	104
38. táblázat Különbségek a szakmai fejlődés egyes lehetőségeinek megítélésében az egész életen át tartó tanulásban betöltött saját szerep szerinti összehasonlításban	104


39. táblázat Egydimenziós és maximalista szemlélet eloszlása az egyes dokumentumcsoportokban szakmai tapasztalat szerint.....	113
40. táblázat A harmadik kutatási kérdéshez köthető hipotézisek vizsgálati eredményeinek összegzése	115
41. táblázat A LLL támogatásával kapcsolatos nézet változóinak magyarázó ereje a LLL támogatás alakulására	121
42. táblázat A támogatási tevékenység alakulása a saját hivatás LLL-re való hatásának megítélése szerint	122
43. táblázat A LLL-támogatásban aktív és kevésbé aktív pedagógusok LLL-t befolyásoló tényezőkről való gondolkodásának összehasonlítása kétmintás t-próba segítségével	123
44. táblázat A negyedik kutatási kérdéshez köthető hipotézisek vizsgálati eredményeinek összegzése	127
45. táblázat Az óvodapedagógusok és tanítók nézeteinek összehasonlítása az egész életen át tartó tanulást befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban	132
46. táblázat. Az óvodapedagógus és tanító szerepének megítélése egymáshoz viszonyítva az óvodapedagógus és tanító részmintán	132
47. táblázat Az óvodapedagógusok és tanítók vélekedése arról, hogy az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés kinek a felelőssége	137
48. táblázat Az óvodapedagógusok és tanítók közötti különbség az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés megítélésében	139
49. táblázat A negyedik kutatási kérdéshez köthető hipotézisek vizsgálati eredményeinek összegzése	140

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

MELLÉKLETEK	167
1. melléklet Az online elérhető pilot kérdőív képernyőképe	167
2. melléklet Igazolás a szakfordításról	186
3. melléklet A kérdőívfejlesztés fordítási fázisai az adaptált mérőeszközök szerinti felosztásban	187
4. melléklet Az élethosszig tartó tanulás támogatásának vizsgálatára szolgáló online elérhető kérdőív képernyőképe	191
5. melléklet Az intézményvezetőknek kiküldött, kérdőív kitöltésére felkérő e-mail üzenet szövege.....	198
6. melléklet A feltáró faktoranalízis eredményei a LLL támogató tevékenység 30 változós, végleges változatára nézve	199
7. melléklet A megfigyelési jegyzőkönyv sablonja (óvoda)	200
8. melléklet A megfigyelési jegyzőkönyv sablonja (alsó tagozat).....	206
9. melléklet Sablon az interjú kéthasábos lejegyzéséhez	212
10. melléklet Az LLL-támogató tevékenység faktorai közötti különbség szignifikanciavizsgálata páros t-próbával	212
11. melléklet A LLL támogatásának átlag-, és szórásértékei az egyes tanulási fázisokon belül faktorok szintjén	212
12. melléklet A LLL -támogatási és ahhoz kapcsolódó nézetek változóinak átlaga és szórása.....	213
13. melléklet Az óvodapedagógusok és tanítók LLL-támogatásának átlag-, és szórásértékei.....	214
14. melléklet Eredetiségnyilatkozat.....	215

MELLÉKLETEK

1. melléklet Az online elérhető pilot kérdőív képernyőképe



Óvodapedagógusok és tanítók az élethosszig tartó tanulásról

Kedves Pedagógus Társam!

Mint tapasztalt gyakorlati szakembert, arra kérünk, hogy kérdőívünk kitöltésével oszd meg velünk véleményedet, tapasztalataidat arról, hogy hogyan gondolkozol az élethosszig tartó tanulásról, és ennek megjelenéséről az óvodában és az általános iskolában. Amennyiben szeretnél visszajelzést kapni a kérdőív eredményeivel kapcsolatban, úgy kérek, e-mailben jelezd ezt felénk! A kitöltés teljesen anonim módon zajlik, és válaszaidat csak kutatásunk céljára használjuk fel!

Köszönettel

Takács Nikolett
(nikolett.takacs.ped@gmail.com)

***Kötelező**

1. Szerintem a tanulás az óvodában...

Melyik az a három szó, ami először eszedbe jut erről?

Saját válasz

Saját válasz

Saját válasz

2. Szerintem a tanulás az 1-2. osztályban...

Melyik az a három szó, ami először eszedbe jut erről?

Saját válasz

Saját válasz

Saját válasz

3. Véleményed szerint mikor kezdődik meg egy ember életében az élethosszig tartó tanulás? *

Kiválasztás

4. Véleményed szerint hol kezdődik meg az élethosszig tartó tanulásra nevelés? *

Kiválasztás

Következő

Google Űrlapokon soha ne adjon meg jelszavakat.

Ezt a tartalmat nem a Google hozta létre, és nem is hagyta azt jóvá. [Visszaélés jelentése](#) - [Felhasználási feltételek](#) - [Adatvédelmi irányelvek](#)



Óvodapedagógusok és tanítók az élethosszig tartó tanulásról

I. Mi a véleményed az élethosszig tartó tanulásról a pedagógus pályán?

A következőkben a szakmai fejlődéssel kapcsolatosan olvashatsz állításokat. Kérlek, értékeld ezeket aszerint, hogy mennyire értesz egyet velük!
(-2 egyáltalán nem értek egyet; -1 inkább nem értek egyet, 0 - semleges, +1 inkább egyetértek, +2 teljes mértékben egyetértek)

	-2	-1	0	1	2	Nem tudok, vagy nem akarok válaszolni
Mindenkinek saját felelőssége, hogy folyamatosan frissítse szakmai tudását.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A fejlődéshez fontos, hogy az ember önmagát motiválja a tanulás során.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A tanulási folyamatból sok időt vesz el, mire egy új tudáselemet a korábban tanultakhoz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nem szükséges állandóan új dolgokat tanulni az életben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A tömegkommunikációs eszközök (pl.: tv, internet) változatosabbá teszik, javítják a tanulási folyamatot.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Megkönnyíti a tanulást, ha korábbi élményekhez tudjuk kapcsolni az új ismereteket.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nem szükséges időt fordítani olyan információk szerzésére, amelyek nem a szakmánkhoz kapcsolódnak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A nehezebb tartalmak elsajátításával megbirkózni túl időigényes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A tanulás iránti vágy folyamatos fenntartása a sikeres tanulás kulcsa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Azoknak, akik szakmai pályafutásukban előrébb járnak, nem kellene részt venniük szakmai továbbképzéseken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Az IKT eszközök (pl.: mobiltelefon, számítógép) változatosabbá teszik, javítják a tanulási folyamatot.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nem szabadna alkalmazni olyanokat, akiknek hiányos a szakterületen elvárható tudásuk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Az egyénnek tudatosan kell terveznie saját szakmai fejlődését.

☐☐☐☐☐☐

A kutatói szemlélet fejlesztése által az egyének szakmai készségei is fejlődnek.

☐☐☐☐☐☐

Sikeresebben elsajátíthatunk új tudástartalmakat, ha megvitatjuk azokat munkatársainkkal.

☐☐☐☐☐☐

A szakmai fejlődéshez elengedhetetlen az elmélet és gyakorlat közötti szakadék áthidalása.

☐☐☐☐☐☐

Fontos, hogy az egyén nyitott legyen a folyamatos információcserére szakterületén.

☐☐☐☐☐☐

Nem szükséges folyamatosan követni minden változást a szakterületen belül.

☐☐☐☐☐☐

A szakmai fejlődést segítő aktív tanulási tevékenységek növelik az egyén kreativitását munkájában.

☐☐☐☐☐☐

Vissza

Következő

Google Űrlapokon soha ne adjon meg jelszavakat.

Ezt a tartalmat nem a Google hozta létre, és nem is hagyta azt jóvá. [Visszaélés jelentése](#) - [Felhasználási feltételek](#) - [Adatvédelmi irányelvek](#)

Google Űrlapok



Óvodapedagógusok és tanítók az élethosszig tartó tanulásról

*Kötelező

II. Hogyan segítheti a pedagógus a gyermekek élethosszig tartó tanulásának megalapozását?

A következő kérdések arra vonatkoznak, hogy Te pedagógusként hogyan segítheted a gyermekeket a tanulásban. A válaszadás során a „tanulás” fogalmát tágabb értelemben véve gondoldj annak minden formájára, így ne csak szervezett tanulási tevékenységekre!
A szöveges válaszok megadásánál rövid, fél-egymondatos válaszokban fogalmazd meg gondolataidat!

(1) SEGÍTHETÜNK AZ ÉRDEKLŐDÉS FELKELTÉSÉVEL ÉS FENNTARTÁSÁVAL

Véleményed szerint milyen életkorban érdemes elkezdni a (tanulási) motiváció erősítését a gyermekekben?

Kiválasztás

Mennyire tartod fontosnak ezt az... *

(1 – egyáltalán nem tartom fontosnak ... 5 – nagyon fontosnak tartom)

	1	2	3	4	5
óvodai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
az általános iskolai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kutatók szerint a tanulási tevékenységet megelőzően az érdeklődés felkeltése kulcsfontosságú. Szerinted hogyan kelthető fel a gyermekek érdeklődése a tanuláshoz?

Saját válasz

Szerinted hogyan tartható fenn a gyermekek már meglévő érdeklődése?

Saját válasz

Milyen gyakran alkalmazod ezt/ ezeket saját munkád során? *

(1 – egyáltalán nem szoktam alkalmazni ...5 – nagyon gyakran alkalmazom)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(2) SEGÍTHETÜNK A GYERMEK ÉNHATÉKONYSÁG ÉRZÉSÉNEK KIALAKÍTÁSÁVAL

Véleményed szerint milyen életkorban érdemes elkezdni a gyermekek énhatékonyság érzésének erősítését?

Kiválasztás

Mennyire tartod fontosnak ezt az ... *

(1 – egyáltalán nem tartom fontosnak ... 5 – nagyon fontosnak tartom)

	1	2	3	4	5
óvodai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
általános iskolai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hazai és nemzetközi kutatások szerint fontos, hogy a gyermekben kialakuljon a pozitív énkép saját képességeiről. Hogyan segíthetjük a gyermekeket abban, hogy magabiztosan állhassanak a feladatmegoldáshoz és hiessenek saját képességeikben?

Saját válasz

Milyen gyakran alkalmazod ezt/ ezeket saját munkád során? *

(1 – egyáltalán nem szoktam alkalmazni ...5 – nagyon gyakran alkalmazom)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(3) SEGÍTHETÜNK A (TANULÁSI) TEVÉKENYSÉG MEGTERVEZTETÉSÉVEL

Véleményed szerint milyen életkorban optimális elkezdni a gyermekeket a tanulás tervezésére nevelni?

Kiválasztás

Mennyire tartod fontosnak ezt az ... *

(1 – egyáltalán nem tartom fontosnak ... 5 – nagyon fontosnak tartom)

	1	2	3	4	5
óvodai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
általános iskolai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hogyan taníthatjuk meg a gyermekeknek (tanulási) tevékenységeik megtervezését?

Saját válasz

Hogyan segíthetjük a gyermekeket a (tanulási) tevékenység tervezése közben?

Saját válasz

Milyen gyakran alkalmazod ezt/ ezeket saját munkád során? *

(1 – egyáltalán nem szoktam alkalmazni ...5 – nagyon gyakran alkalmazom)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(4) SEGÍTHETÜNK TANULÁSI STRATÉGIÁK ÉS TECHNIKÁK TANÍTÁSÁVAL

Véleményed szerint milyen életkortól érdemes a gyermekeknek tanulási stratégiákat, módszereket, technikákat (pl.: ismétlés, beszélgetés társakkal a témáról, összefoglalás, stb.) tanítani?

Kiválasztás

Mennyire tartod fontosnak ezt az... *

(1 – egyáltalán nem tartom fontosnak ... 5 – nagyon fontosnak tartom)

	1	2	3	4	5
óvodai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
általános iskolai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kutatók szerint a hatékony tanuláshoz a gyermekeknek birtokában kell lenniük olyan terveknek és technikáknak, amelyek hatékonyabbá teszik számukra a tanulást (pl.: ismétlés, beszélgetés társakkal a témáról, összefoglalás, stb.). Hogyan bátoríthatóak a gyermekek arra, hogy használjanak ilyeneket?

Saját válasz

Milyen gyakran alkalmazod ezt/ ezeket saját munkád során? *

(1 – egyáltalán nem szoktam alkalmazni ...5 – nagyon gyakran alkalmazom)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(5) SEGÍTHETÜNK AZ ÖNÉRTÉKELÉSI KÉPESSÉG KIALAKÍTÁSÁVAL

Véleményed szerint milyen életkortól érdemes elkezdni a gyermekekben kialakítani a önértékelés képességét (a tanulásban)?

Kiválasztás

Mennyire tartod fontosnak ezt az ... *

(1 – egyáltalán nem tartom fontosnak ... 5 – nagyon fontosnak tartom)

	1	2	3	4	5
óvodai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
általános iskolai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A tudomány álláspontja szerint az önértékelés (a tanulásban)– vagyis a gyermek azon képessége, hogy saját tanulását megfigyelje és értékelje – szintén központi kérdés. Hogyan segíthetjük ennek megalapozását?

Saját válasz

Milyen gyakran alkalmazod ezt/ ezeket saját munkád során? *

(1 – egyáltalán nem szoktam alkalmazni ...5 – nagyon gyakran alkalmazom)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(6) SEGÍTHETÜNK A GYERMEKEK TELJESÍTMÉNYÉNEK HÁTTERÉBEN ÁLLÓ OKOK FELTÁRÁSÁVAL

Véleményed szerint milyen életkortól érdemes a gyermeket arra nevelnünk, hogy végiggondolja, milyen tényezőknek köszönhető egy feladatban elért sikere vagy kudarca?

Kiválasztás

Mennyire tartod fontosnak ezt az... *

(1 – egyáltalán nem tartom fontosnak ... 5 – nagyon fontosnak tartom)

	1	2	3	4	5
óvodai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
általános iskolai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A kutatók szerint a tanulási motiváció fenntartásához fontos tudni, hogy a gyermekek minek tulajdonítják elért teljesítményüket. Szerinted hogyan segítheti a pedagógus a gyermekeket abban, hogy megismerjék a teljesítményük hátterében álló okokat?

Saját válasz _____

Milyen gyakran alkalmazod ezt/ ezeket saját munkád során? *

(1 – egyáltalán nem szoktam alkalmazni ...5 – nagyon gyakran alkalmazom)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(7) SEGÍTHETÜNK SAJÁT TANULÁSI TEVÉKENYSÉGÜK FOLYAMATOS FIGYELEMMEL KÍSÉRTETÉSÉVEL?

Véleményed szerint milyen életkortól érdemes a gyermekek figyelmét arra irányítanunk, hogy saját tanulási tevékenységét, feladatvégzését megfigyelje?

Kiválasztás ▼

Mennyire tartod ezt fontosnak az... *

(1 – egyáltalán nem tartom fontosnak ... 5 – nagyon fontosnak tartom)

	1	2	3	4	5
óvodai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
általános iskolai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Szerinted hogyan alapozható meg, hogy a gyermekek képesek legyenek saját tanulási tevékenységüket figyelemmel kísérni?

Saját válasz

Milyen gyakran alkalmazod ezt/ ezeket saját munkád során? *

(1 – egyáltalán nem szoktam alkalmazni ...5 – nagyon gyakran alkalmazom)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(8) SEGÍTHETÜNK VISSZEJELZÉSEK MEGFOGALMAZÁSÁVAL A TANULÁSSAL KAPCSOLATBAN?

Véleményed szerint milyen életkortól érdemes a gyermeket személyre szabott, fejlesztő értékeléssel ellátnunk a tanulási tevékenysége végén?

Kiválasztás

Mennyire tartod ezt fontosnak az... *

(1 – egyáltalán nem tartom fontosnak ... 5 – nagyon fontosnak tartom)

	1	2	3	4	5
óvodai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
általános iskolai nevelésben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hogyan adhat a pedagógus hatékonyan visszajelzést a gyermeknek tanulásával kapcsolatban?

Saját válasz

Milyen gyakran alkalmazod ezt/ ezeket saját munkád során? *

(1 – egyáltalán nem szoktam alkalmazni ...5 – nagyon gyakran alkalmazom)

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

☐

Vissza

Következő



Óvodapedagógusok és tanítók az élethosszig tartó tanulásról

*Kötelező

III. Mi jellemzi a Te tanulásodat?

Végezetül arra kérünk, hogy ebben a szakaszban saját tanulásodra gondolj! Értékelj a következő állításokat egy -2-től +2-ig terjedő skálán aszerint, hogy mennyire értesz velük egyet! (-2 egyáltalán nem értek egyet; -1 inkább nem értek egyet, 0 - semleges, +1 inkább egyetértek, +2 teljes mértékben egyetértek)

★

	-2	-1	0	1	2	Nem tudok, vagy nem akarok válaszolni
Jobban szeretem, ha más szervezi meg a tanulásomat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jobban szeretem az olyan feladatokat, aminek csak egy megoldása van.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tudom kezelni a váratlan helyzeteket és megoldani a felmerülő problémákat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bizonytalan helyzetekben kényelmetlenül érezem magam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meg tudom találni a lényegét abban, amit mások káosznak látnak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ritkán gondolkozom a tanulásomról, és arról, hogy hogyan tanulhatok hatékonyabban.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Úgy érzem, önirányított tanuló vagyok (én tervezem, szervezem a tanulásomat).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Úgy érzem,
mások jobban
meg tudják ítélni
tanulási
sikerességemet,
mint én.

☐☐☐☐☐☐

Élvezem a
tanulást.

☐☐☐☐☐☐

Próbálom az
iskolai tudást a
gyakorlatban is
hasznosítani.

☐☐☐☐☐☐

Gyakran okoz
nehézséget a
szükséges
információ
felkutatása.

☐☐☐☐☐☐

Az új anyagot
próbálom
korábbi
ismereteimhez
kapcsolni.

☐☐☐☐☐☐

Az én
felelősségem,
hogy megértsem
a tanultakat.

☐☐☐☐☐☐

Ha valami újat
tanulok, az
egész helyett
próbálom a
részleteket
megérteni.

☐☐☐☐☐☐

[Vissza](#)

[Következő](#)

Google Űrlapokon soha ne adjon meg jelszavakat.

Ezt a tartalmat nem a Google hozta létre, és nem is hagyta azt jóvá. [Visszaélés jelentése](#) - [Felhasználási feltételek](#) - [Adatvédelmi irányelvek](#)

Google Űrlapok



Óvodapedagógusok és tanítók az élethosszig tartó tanulásról

*Kötelező

Háttéradatok

Kérdőívünk utolsó szakaszában néhány olyan információt kérünk, ami Veled, munkáddal kapcsolatos annak érdekében, hogy a kérdőívünkben vizsgált jelenségeket a maga kontextusában tudjuk értelmezni.

Nemed *

- ☐ férfi
- ☐ nő

Hány éves vagy? *

Saját válasz

Hány éve dolgozol a pedagógia területén? *

Kiválasztás ▼

Mely településtípuson található az intézmény, ahol dolgozol? *

Kiválasztás ▼

Melyik megyében található ez a település?

Kiválasztás

Mi az alapvégzettséged? *

- ☐ óvodapedagógus
- ☐ tanító
- ☐ óvodapedagógus hallgató
- ☐ tanító hallgató
- ☐ óvodapedagógus és tanító
- ☐ tanító és tanár

Munkaidőd legnagyobb részét mely intézménytípusban töltöd? *

- ☐ óvodában
- ☐ általános iskola alsó tagozatán
- ☐ általános iskola felső tagozatán
- ☐ óvodában töltöm gyakorlatomat
- ☐ általános iskolában töltöm gyakorlatomat
- ☐ Egyéb: _____

Hány évet tanultál összesen megközelítőleg az általános iskolától a legmagasabb iskolai végzettségedig bezárólag? *

Saját válasz _____

Jelenleg tanulsz-e valamilyen formális (végzettséget igazoló) intézményben? *

☐ igen

☐ nem

Ha szeretnél visszajelzést kapni az eredményekről, itt megadhatod az e-mail címedet!

Saját válasz _____

Köszönjük szépen, hogy kitöltötted kérdőívünket!



Vissza

Küldés

Google Űrlapokon soha ne adjon meg jelszavakat.

2. melléklet Igazolás a szakfordításról



+36 20 442 3376
www.pozsonyiferenc.hu
fpozsonyi@pozsonyiferenc.hu

Szakfordítás

Forrásszövegek

„Lifelong Learning Scale” könyvfejezet táblázata
„The interview guide” című táblázat

Célnyelvi szövegek

A forrásszövegek magyar, az eredeti formázást követő változata

Dunaújváros, 2018. május 22.


Pozsonyi Ferenc s.k.
angol nyelv- és irodalomtanár
társadalomtudományi szakfordító

Pozsonyi Ferenc
Székhely: 2400 Dunaújváros, Vasvári Pál utca 61. B. A.
Adószám: 66881656-1-24
Nyilvántartási szám: 40284499
Szám: 10918001-00000084-6251001

3. melléklet A kérdőívfejlesztés fordítási fázisai az adaptált mérőeszközök szerinti felosztásban

1. fázis <i>Eredeti szöveg és helye az eredeti skálában</i>	2. fázis <i>Angolra fordított szöveg és helye az eredeti skálában</i>	3. fázis <i>Szakértői elemzést követően a mérőeszközhöz átalakított szöveg és helye az új alskálában</i>
---	---	--

Hursen, C. (2016). A scale of lifelong learning attitudes of teachers: The development of LLLAS
Cypriot Journal of Educational Science. 11(1), 21- 36.

Reluctance to learn	Idegenkedés a tanulástól	Idegenkedés a tanulástól
<p>(15) Struggling to learn difficult subjects is time-consuming</p> <p>(17) Individuals who have promotion in their career do not need to participate to the professional development activities.</p> <p>(27) Individuals do not need to follow the changes in their career field</p> <p>(3) An attempt to relate a new subject to the former knowledge during the process of learning is time-consuming</p> <p>(13) It is not necessary to spend time to access information in the fields other than the professional ones</p> <p>(5) It is not necessary to learn new things in all stages of life</p> <p>(20) Individuals' lack of knowledge in their career field must be disregarded.</p>	<p>(15) Nagy időráfordítást igényel a nehezebb szakterületek elsajátítása.</p> <p>(17) Nem szükséges részt venni szakmai továbbképzésben azoknak, akik karrierjükben előre tudnak mozdulni.</p> <p>(27) Nem szükséges követni a szakterület változásait.</p> <p>(3) A tanulási folyamatból sok időt vesz el, mire egy új területet a korábban tanultakhoz lehet kapcsolni.</p> <p>(13) Nem szükséges időt fordítani olyan információk szerzésére, amelyek nem a szakmához kapcsolódnak.</p> <p>(5) Nem szükséges új dolgokat tanulni az élet minden szakaszában.</p> <p>(20) Nem számítanak azok, akiknek hiányzik a szakterületükön elvárható tudásuk.</p>	<p>(8) A nehezebb tartalmak elsajátításával megbirkózni túl időigényes.</p> <p>(10) Azoknak, akik szakmai pályafutásukban előrébb járnak, nem kellene részt venniük szakmai továbbképzéseken</p> <p>(18) Nem szükséges folyamatosan követni minden változást a szakterületen belül.</p> <p>(3) A tanulási folyamatból sok időt vesz el, mire egy új tudáselemet a korábban tanultakhoz tudunk kapcsolni.</p> <p>(7) Nem szükséges időt fordítani olyan információk szerzésére, amelyek nem a szakmánkhöz kapcsolódnak.</p> <p>(4) Nem szükséges állandóan új dolgokat tanulni az életben.</p> <p>(12) Nem szabadna alkalmazni olyanokat, akiknek hiányos a szakterületen elvárható tudásuk.</p>
The belief in the benefit of learning activities for professional development	Hit a szakmai továbbképzésben	Hit a szakmai fejlődést támogató tevékenységekben
<p>(25) Forming a bridge between life and knowledge is essential for professional development</p> <p>(26) Individuals should have the conscience of the constant change of information in their career field.</p> <p>(24) Exchanging information with colleagues in learning a new subject increases success.</p> <p>(22) The research skills individuals possess increase their professional development.</p> <p>(21) Individuals should do planning for their professional development.</p> <p>(28) Individuals' participation to the professional development</p>	<p>(25) A szakmai fejlődéshez elengedhetetlen az élet és a tudás közti szakadék áthidalása.</p> <p>(26) Szükség van olyan érzékre, amivel felismerhetők a szakterületen folyamatosan végbemenő változások.</p> <p>(24) Növeli a sikerességet, ha egy új terület tanulmányozásakor információt cserélünk munkatársainkkal.</p> <p>(22) A kutatói képességek fokozzák a szakmai fejlődés hatékonyságát.</p> <p>(21) Meg kell tervezni a szakmai továbbképzést.</p> <p>(28) A szakmai továbbképzésben</p>	<p>(16) A szakmai fejlődéshez elengedhetetlen az elmélet és gyakorlat közötti szakadék áthidalása</p> <p>(17) Fontos, hogy az egyén nyitott legyen a folyamatos információcserére szakterületén.</p> <p>(15) Sikeresebben elsajátíthatunk új tudástartalmakat, ha megvitatjuk azokat munkatársainkkal.</p> <p>(14) A kutatói szemlélet fejlesztése által az egyének szakmai készségei is fejlődnek.</p> <p>(13) Az egyénnek tudatosan kell terveznie saját szakmai fejlődését.</p> <p>(19) A szakmai fejlődést segítő aktív tanulási tevékenységek növelik az egyén kreativitását munkájában.</p>

activities increases the professional creativity	résztevőknél fokozódik a szakmai kreativitás.	
Awareness of personal learning skills	A személyes tanulási képességek ismerete	Tudatosság az egyéni tanulási képességek alkalmazásában
<p>(11) Relating a new subject one learns to former experiences increases learning</p> <p>(16) Individuals should have a constant desire to learn in order to be successful.</p> <p>(7) Benefiting from mass media tools enriches the learning process.</p> <p>(2) Self-motivation during learning process is necessary for professional development</p> <p>(1) The adjustment to information change in professional life is a personal responsibility</p> <p>(18) The use of technological tools such as computers and mobile phones enriches the learning process</p>	<p>(11) Hatékonyabbá teszi tanulást, ha az új terület korábbi élményekhez kapcsolódik.</p> <p>(16) A siker érdekében mindenkinek folyamatos vágyat kellene éreznie a tanulásra.</p> <p>(7) A tömegmédia eszközeinek felhasználása színesíti a tanulási folyamatot.</p> <p>(2) A szakmai fejlődéshez fontos, hogy a tanuló önmagát motiválja a tanulás során.</p> <p>(1) Mindenki személyesen felelős azért, hogy alkalmazkodik-e a szakmai élet ismereteinek változásához.</p> <p>(18) A technikai eszközök, mint a számítógépek és a mobiltelefonok, gazdagítják a tanulási folyamatot.</p>	<p>(6) Megkönnyíti a tanulást, ha korábbi élményekhez tudjuk kapcsolni az új ismereteket.</p> <p>(9) A tanulás iránti vágy folyamatos fenntartása a sikeres tanulás kulcsa.</p> <p>(5) A tömegkommunikációs eszközök (pl.: tv, internet) változatosabbá teszik, javítják a tanulási folyamatot.</p> <p>(2) A fejlődéshez fontos, hogy az ember önmagát motiválja a tanulás során.</p> <p>(1) Mindenkinek saját felelőssége, hogy folyamatosan frissítse szakmai tudását.</p> <p>(11) Az IKT eszközök (pl.: mobiltelefon, számítógép) változatosabbá teszik, javítják a tanulási folyamatot.</p>

Julia, Klug; Noreen, Krause; Barbara, Schober; Monika, Finsterwald; Christiane, Spiel (2014):
How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. Teaching and Teacher Education. 37. 119-129.

<p>(1) In the preaction phase, students' interest is central. Please describe how you aroused your students' interest, giving a concrete example from one of your lessons.</p> <p>(2) Please report a concrete example of how you supported your students' existing interests in class.</p> <p>(3) In the preaction phase, self-efficacy is also an important component. Please report a concrete example of how you helped your students feel confident in solving tasks and to believe in their own abilities.</p> <p>(4) With regard to the action phase model, we will now focus on planning. How do you teach your students how to plan their learning activities? Please give a concrete example.</p> <p>(5) Next, we will address supporting students while</p>	<p>(1) A cselekvést megelőző fázisban a tanulók érdeklődése áll a középpontban. Kérem, fejtse ki, hogyan keltette fel a tanulók érdeklődését, illusztrálja egy konkrét példával valamelyik órájáról.</p> <p>(2) Kérem, mutasson be egy konkrét példát arra, hogyan tartotta fenn a tanulók már meglévő érdeklődését az osztályban.</p> <p>(3) A cselekvést megelőző fázis fontos része az énhatékonyság. Kérem, mutasson be egy konkrét példát arra, hogyan segítette a tanulókat, hogy azok magabiztosan állhassanak a feladatmegoldáshoz és hiessenek a képességeikben.</p> <p>(4) A Rubicon-modell alapján most a tervezésről fogunk beszélni. Hogyan tanítja meg tanulóinak a tanulási tevékenység tervezését? Kérem, illusztrálja egy konkrét példával.</p> <p>(5) Most az a kérdés, hogyan segíthetők a tanulók a tanulási tevékenység tervezése közben.</p>	<p>HOGYAN SEGÍTHETI A PEDAGÓGUS A GYERMEKEK TANULÁSÁT ...</p> <p>AZ ÉRDEKLŐDÉS FELKELTÉSÉVEL ÉS FENNTARTÁSÁVAL?</p> <p>(1) A tanulási tevékenységet megelőzően a gyermekek érdeklődésének felkeltése kulcsfontosságú. Szerinted hogyan kelthető fel a tanulók érdeklődése a tanuláshoz?</p> <p>(2) Szerinted hogyan tartható fenn a gyermekek már meglévő érdeklődése?</p> <p>... A GYERMEK ÉNHATÉKONYSÁG ÉRZÉSÉNEK KIALAKÍTÁSÁVAL?</p> <p>(3) Fontos, hogy a gyermekben kialakuljon a pozitív énkép saját képességeiről. Mutasd be, hogyan segíthetjük a gyermeket abban, hogy magabiztosan állhassanak a feladatmegoldáshoz és hiessenek saját képességeikben!</p>
--	--	---

<p>planning their learning activities. Please describe how you supported your students while planning in class.</p> <p>(6) Referring to the action phase of the model, the use of learning strategies plays a crucial role. Please give a concrete example of how you managed to encourage your students to use learning strategies</p> <p>(7) Self-reflection, as students' ability to monitor and evaluate their own learning process, is also central. Please describe a concrete example of how you promoted your students' self-reflection in class.</p> <p>(8) In the postaction phase of the model, students evaluate their performance. For their further motivation, it is important which reasons students assumed led to their performance. Please describe a concrete example of how you encouraged your students' to ascribe their performances to reasons that are beneficial for your students' further motivation.</p> <p>(9) Please report a concrete example of how you promoted students' awareness of their individual learning progress.</p> <p>(10) Finally, please describe a concrete example of how you gave feedback to a student. What exactly did you say?</p>	<p>Kérem, mutassa be, hogyan segítette ezt a tervezési folyamatot az osztályban.</p> <p>(6) A modell cselekvési fázisában a tanulási stratégiák kulcsfontosságúak. Kérem, mutassa be egy konkrét példán keresztül, hogyan bátorította tanulóit tanulási stratégiák használatára.</p> <p>(7) Az önértékelés – vagyis a tanuló azon képessége, hogy saját tanulását megfigyelje és értékelje – szintén központi kérdés. Kérem, mutassa be egy konkrét példán keresztül, hogyan ösztönözte a tanulói önértékelést az osztályban.</p> <p>(8) A modell cselekvést követő fázisában a tanulók saját teljesítményüket értékelik. A motiváció fenntartásához fontos tudni, hogy a tanulók minek tulajdonítják az elért teljesítményt. Kérem, mutassa be egy konkrét példán keresztül, hogyan bátorította tanulóit a teljesítmény háttérében álló okok feltárására.</p> <p>(9) Kérem, mutassa be egy konkrét példán keresztül, hogyan ösztönözte tanulóit, hogy figyelemmel kísérjék saját tanulási folyamatukat.</p> <p>(10) Végezetül, kérem, mutassa be egy konkrét példán keresztül, hogyan adott visszajelzést a tanulóknak. Pontosan mit mondott nekik?</p>	<p>... A (TANULÁSI) TEVÉKENYSÉG MEGTERVEZÉSÉVEL?</p> <p>(4) Hogyan taníthatjuk meg a gyermekeknek (tanulási) tevékenységeik megtervezését?</p> <p>(5) Hogyan segíthetjük a gyermekeket a tanulási tevékenység tervezése közben?</p> <p>... TANULÁSI STRATÉGIÁK ÉS TECHNIKÁK ALKALMAZÁSÁVAL?</p> <p>(6) A hatékony tanuláshoz a gyermekeknek birtokában kell lenniük olyan terveknek és technikáknak, amelyek hatékonyabbá teszik számukra a tanulást (pl.: ismétlés, beszélgetés társakkal a témáról, összefoglalás, stb.). Kérlek, mutasd be, hogy szerinted hogyan bátoríthatóak a gyermekek arra, hogy használjanak tanulási stratégiákat és technikákat!</p> <p>... ÖNÉRTÉKELÉS ELSAJÁTÍTÁSÁVAL?</p> <p>(7) Az önértékelés – vagyis a tanuló azon képessége, hogy saját tanulását megfigyelje és értékelje – szintén központi kérdés. Véleményed szerint hogyan ösztönözhetőek a gyermekek önértékelés alkalmazására?</p> <p>... A GYERMEKEK TELJESÍTMÉNYÉNEK HÁTTÉRÉBEN ÁLLÓ OKOK FELTÁRÁSÁVAL?</p> <p>(8) A kutatók szerint a tanulási motiváció fenntartásához fontos tudni, hogy a gyermekek minek tulajdonítják elért teljesítményüket. Szerinted hogyan segítheti a pedagógus a gyermekeket abban, hogy megismerjék a teljesítményük háttérében álló okokat?</p> <p>... SAJÁT TANULÁSI TEVÉKENYSÉGÜK FOLYAMATOS FIGYELEMSEL KÍSÉRTETÉSÉVEL?</p> <p>(9) Szerinted hogyan ösztönözhetőek a gyermekek arra, hogy saját tanulási tevékenységüket figyelemmel kísérjék?</p> <p>... VISSZEJELZÉSEK MEGFOGALMAZÁSÁVAL A</p>
--	---	--

		TANULÁSSAL KAPCSOLATBAN? (10) Hogyan adhat a pedagógus hatékonyan visszajelzést a gyermeknek tanulásával kapcsolatban?
Kirby, John R. , Knapper, Christopher , Lamon, Patrick andEgnatoff, William J. (2010): Development of a scale to measure lifelong learning', International Journal of Lifelong Education, 29: 3, 291 — 302 http://dx.doi.org/10.1080/02601371003700584		
A) Goal setting (1') I prefer to have others plan my learning. (6') I seldom think about my own learning and how to improve it. (7) I feel I am a self-directed learner. (9) I love learning for its own sake. (14') When I learn something new I try to focus on the details rather than on the „big picture”.	A) Célkitűzés (1') Jobban szeretem, ha más szervezi meg a tanulásom. (6') Ritkán gondolkozom a tanulásomról és annak fejlesztéséről. (7) Úgy érzem, én irányítom a tanulásomat. (9) Szeretek a tanulásért tanulni. (14') Ha valami újat tanulok, az egész helyett próbálom a részletekre helyezni a hangsúlyt.	A) Célkitűzés (1') Jobban szeretem, ha más szervezi meg a tanulásom. (6') Ritkán gondolkozom a tanulásomról és arról, hogy hogyan tanulhatok hatékonyabban. (7) Úgy érzem, önirányított tanuló vagyok (én irányítom a tanulásomat). (9) Szeretek a tanulás élvezetéért tanulni. (14') Ha valami újat tanulok, az egész helyett próbálom a részleteket megérteni.
B) Application of knowledge and skills (5) I am able to impose meaning upon what others see as disorder. (10) I try to relate academic learning to practical issues. (12) When I approach new material, I try to relate it to what I already know.	B) Tudás és készségek alkalmazása (5) Meg tudom találni a lényeget abban, amit mások kaotikának látnak. (10) Próbálom az iskolai tudást a gyakorlatban is hasznosítani. (12) Az új anyagot próbálom a korábbi ismereteimhez kapcsolni.	B) Tudás és készségek alkalmazása (5) Meg tudom találni a lényeget abban, amit mások kaotikának látnak. (10) Próbálom az iskolai tudást a gyakorlatban is hasznosítani. (12) Az új anyagot próbálom korábbi ismereteimhez kapcsolni.
C) Self-direction and evaluation (8') I feel others are in a better position than I am to evaluate my success as a student. (13) It is my responsibility to make sense of what I learn at school.	C) Önirányítás és önértékelés (8') Úgy érzem, mások jobban meg tudják ítélni tanulási sikerességet, mint én. (13) Felelős vagyok az iskolában tanultak megértéséért.	C) Önirányítás és önértékelés (8') Úgy érzem, mások jobban meg tudják ítélni tanulási sikerességet, mint én. (13) Az én felelősségem, hogy megértsem az iskolában tanultakat.
D) Locating information (11') I often find it difficult to locate information when I need it.	D) Információ felkutatása (11') Gyakran okoz nehézséget a szükséges információ felkutatása.	D) Információ felkutatása (11') Gyakran okoz nehézséget a szükséges információ felkutatása.
E) Adaptable learning strategies (2') I prefer problems for which there is only one solution. (3) I can deal with the unexpected and solve problems as they arise. (4') I feel uncomfortable under conditions of uncertainty.	E) Adaptable learning strategies (2') Jobban szeretem az olyan problémákat, aminek csak egy megoldása van. (3) Tudom kezelni a váratlan helyzeteket és megoldani a felmerülő problémákat. (4') Bizonytalan helyzetekben kényelmetlenül érzem magam.	E) Adaptív tanulási stratégiák (2') Jobban szeretem az olyan feladatokat, aminek csak egy megoldása van. (3) Tudom kezelni a váratlan helyzeteket és megoldani a felmerülő problémákat. (4') Bizonytalan helyzetekben kényelmetlenül érzem magam.

4. melléklet Az élethosszig tartó tanulás támogatásának vizsgálatára szolgáló online elérhető kérdőív képernyőképe

Mindenki másképp csinálja...

A gyermekek felkészítése az élethosszig tartó tanulásra

Kedves Pedagógus Kollegina/Kolléga!

A pedagógusok mindennapi munkáját szabályozó dokumentumok többsége kiemeli, hogy a gyermekeket fel kell készíteni az élethosszig tartó tanulásra. De vajon mit gondolnak erről a pedagógusok? Hogyan valósulhat ez meg a gyakorlatban? Kutatásunk ezekre a kérdésekre keresi a választ. A kitöltés teljesen anonim módon történik, válaszait csakis kutatási célra használjuk fel. Fontos, hogy teljesen őszintén válaszoljon a kérdésekre, hiszen arra vagyunk kíváncsiak, hogy az Ön számára mi vált be a gyermekek tanulásának támogatásában. Köszönjük, hogy válaszaival segíti kutatásunkat!

Véleménye szerint mennyire vannak befolyással az alábbiak arra, hogy az egyén mennyire lesz sikeres az élethosszig tartó tanulásában? (1=egyáltalán nincs rá hatással ... 5=magy mértékben befolyásolja)

	1	2	3	4	5
az egyén családi háttere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kortársai óvodában/általános iskolában	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
óvodapedagógusa óvodás korban	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tanítója általános iskolás korban	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tanára(i) általános iskolában	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tanára(i) középfokú oktatás alatt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kollégái felnőtt korban	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
az egyén maga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a média hatásai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Következő

I. A gyermek és a tanulás

Ugyan mindig vannak népszerűbb módszerek, tanulási, tanítási stratégiák, de tudjuk jól; mindenkinél más és más válik be. Ezért arra kérjük, hogy ossza meg velünk; Ön mint Pedagógus, hogyan segíti a gyermeket az egyes tanulási helyzetekben!

Kérem, értékelje a következőket aszerint, hogy milyen gyakran használja őket munkája során, illetve hogy mennyire szeretné ezeket alkalmazni, ha minden körülmény adott lenne hozzá! (1=soha, ... 5=minden lehetséges alkalommal)

TARTOK OLYAN FOGLALKOZÁSOKAT/TANÓRÁKAT... *

	Jelen feltételek mellett ilyen gyakran csinálom...	Ha minden körülmény adott lenne, ilyen gyakran csinálnám...
1. ... amelyek csoportszobán/tantermen kívül zajlanak	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. ... amelyeken a gyerekeknek együtt kell dolgozniuk	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. ... amelyeken saját élményeik által fedezhetnek fel új dolgokat	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. ... amelyek komplexek (pl.: matematikai, környezeti és mozgásos tevékenységet egyaránt tartalmaz)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. ... amikor tanítók tanulási módszereket, technikákat, fogásokat (pl.: rajzos felidézés, betűszó, dalba, mondókákba foglalt ismeret, stb.)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. ... amelyek során a gyermekek szüleit is bevonom a foglalkozásokba, tanórákba	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. ... amikor csoportommal, osztályommal elmegyünk a lakókörnyezetünkben lévő kulturális-, és sportintézmények valamelyikébe.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

MIELŐTT BELEVÁGUNK EGY (TANULÁSI) TEVÉKENYSÉGBE... *

	Jelen feltételek mellett ilyen gyakran csinálom...	Ha minden körülmény adott lenne, ilyen gyakran csinálnám...
1. ... a gyermekeket megkérem, hogy töltsenek ki saját tanulási célokat (pl.: időben vagy teljesítményben)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. ... a csoportszobában/tanteremben található eszközöket a tanítás céljainak megfelelően készítettem elő	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. ... beszélgetünk a gyermekek előzetes tapasztalatairól, élményeiről a témában	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. ... a gyermekek megtervezik tanulásukat, tevékenységeiket (pl.: egyéni vagy projekt jellegű tanulás során)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. ... előzetesen felmérem a gyermekek képességeit egy adott területen	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. ... előzetesen felmérem a gyermekek érdeklődését egy adott területen	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. ... különböző játékokkal, játékos feladatokkal vagy eszközökkel felkelttem a gyermekek érdeklődését a téma iránt	<input type="text"/>	<input type="text"/>

AMIKOR TANULUNK... *

	Jelen körülmények között ilyen gyakran csinálom...	Ha minden körülmény adott lenne, ilyen gyakran csinálnám...
1. ... a gyermekek használhatnak IKT eszközöket (pl.: interaktív tábla, tablet, számítógép, projektor)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. ... én mondom el, vagy mutatom meg nekik, amit szeretnék megtanítani.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. ... szeretem, ha mindenki csendben van és rám figyel	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. ... én magam használom IKT eszközöket. (pl.: interaktív tábla, tablet, számítógép, projektor)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. ... a gyerekek elmondják saját véleményüket, bemutatják saját megoldásaikat társaiknak	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. ... a gyerekeknek negatív következmény nélkül van lehetőségük a javításra, ha tévednek.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7.... reflektív technikákkal segítem a gyermeknek megismerni saját képességeit és fejlődésének lehetőségeit.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. ... újszerű kihívások elé állítom a gyerekeket	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9. ... a gyerekeknek többféle nézőpontot kell mérlegelnie, érvelnie sajátja mellett	<input type="text"/>	<input type="text"/>

TANULÁS UTÁN... *

	Jelen körülmények között ilyen gyakran csinálom...	Ha minden körülmény adott lenne, ilyen gyakran csinálnám...
1. ... visszajelzésemben rámutatok, hogy miben tévedett a gyermek, hogy javíthassa magát	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. ... amikor értékelem a gyermekek munkáját, kiemelem a pozitívumokat.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. ... a gyermekek értékelik saját munkájukat, tanulásban való aktivitásukat	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. ... a gyermekek értékelik egymás munkáját, tanulásban való aktivitásukat	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. ... beszélgetünk arról, hogy hogy érezték magukat a gyerekek a tanulási helyzetben	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. ... a gyerekek munkáját érdemjeggyel, pirosponttal, matricával, stb. értékelem	<input type="text"/>	<input type="text"/>

A GYERMEKEKNEK VANNAK OLYAN FELADATAI... *

	Jelen körülmények között...	Ha minden körülmény adott lenne...
1. ... amelyben valós élet problémáit kell megoldaniuk	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. ... amelyeket nem csak egyféleképpen lehet megoldani	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. ... amelyekben kívülről kell szövegeket megtanulniuk (pl.: mondókák, versek, szabályok)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. ... amelyek során inkább háttérbe vonulok, hogy a gyermek önállóan fedezhesse fel a tanulása tárgyát	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. ... amiben megmérgethetik magukat	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. ... amelyeket saját érdeklődésük alapján ők maguk hoznak be az óvodába/iskolába	<input type="text"/>	<input type="text"/>

MUNKÁM SORÁN ... *

	Jelen körülmények között...	Ha minden körülmény adott lenne...
1. ... segítek a gyermekeknek megtalálni, miben ügyesek (tehetségesek) és mit csinálnak szívesen.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. ... olyan dekorációt készítek termemben, amely inspirálóan hat a gyerekekre	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. ... a gyermekek megosztják velem negatív véleményüket, érzelmeiket is (pl.: nem szeretem a matematikát)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. ... elvárom, hogy a gyermekek meghallgassák és megértsék egymás véleményét, érzéseit	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. ... szívesen próbálok ki kollégáimtól ellesett új gyakorlatokat, módszereket	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. ... a gyerekekkel kipróbáljuk a tanultak gyakorlati hasznosíthatóságát is	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Vissza

Következő

II. Ön és a tanulás

A következőkben a szakmai fejlődésével, tanulmányaival kapcsolatosan olvashat állításokat. Idézzze fel ezekkel kapcsolatos tapasztalatait, és kérjük, hogy azok alapján válaszoljon!

Kérjük, értékelje az állításokat aszerint, hogy mennyire ért egyet velük! (1=egyáltalán nem értek ... 5= teljes mértékben egyetértek) *

	1	2	3	4	5
Mindig élek a tanulás lehetőségével.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mindig átgondolom, hogy az új tudást hogyan tudom a gyakorlatban hasznosítani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Az újonnan megszerzett tudást korábbi ismereteimhez kapcsolom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amikor szakmai továbbképzésekre jelentkezem, lehetőleg a saját érdeklődési köröm alapján választok.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Élek a média és IKT adta tanulási lehetőségekkel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kevésbé vagyok hatékony, ha csapatban kell dolgozni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ha egy feladat elsőre nehéznek tűnik, én akkor is átrágom magam rajta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hamar találok megoldást a váratlanul felmerülő problémákban is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A tanulási célnak megfelelően tudatosan tervezem tanulásom körülményeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pontosan tudom, hogy honnan hová szeretnék eljutni, amikor tanulok.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jobban mennek azok a feladatok, amiknek csak egy megoldása van.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minden helyzetben tudom a módját, hogy hogyan jussak hozzá a szükséges információkhoz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hatékonyabban tanulok, ha a tanulásomat más szervezi, irányítja (pl.: társak, oktató, stb.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Szívesebben vállalom el olyan feladatokat, amik nem jelentenek különösebb kihívást számomra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mások általában pozitívabban értékelik a teljesítményemet, mint én.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Könnyebben tanulok meg valamit a gyakorlaton keresztül.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mindig megtalálom a tévedéseim okát és tanulok belőle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A (tanulási) tevékenységek után reflektálok munkámra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hatékonyabban tanulok, ha a tanulásomat más szervezi, irányítja (pl.: társak, oktató, stb.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Szívesebben vállalom el olyan feladatokat, amik nem jelentenek különösebb kihívást számomra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mások általában pozitívabban értékelik a teljesítményemet, mint én.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Könnyebben tanulok meg valamit a gyakorlaton keresztül.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mindig megtalálom a tévedéseim okát és tanulok belőle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A (tanulási) tevékenységek után reflektálok munkámra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vissza

Következő

Már csak néhány kérdés Önnel kapcsolatban

Mit gondol, az alábbiak mennyire segítenének Önnek abban, hogy még hatékonyabban készítse fel a csoportjába/osztályába járó gyermekeket a felnőtté váláshoz szükséges alapvető attitűdök, kompetenciák megszerzésére? Kérjük, értékelje az alábbiakat 1-től 5-ig aszerint, hogy mennyire tartaná hatékonnak ezeket a munkája segítségével! (1=egyáltalán nem hasznos ... 5=nagyon hasznos)

	1	2	3	4	5	Nem tudom megítélni
tematikus továbbképzések	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
az állam által kínált (pénzbeli) díjak, elismerések mint motiváció	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
work-shopok, tanfolyamok, ahol a köznevelés különböző szintjén dolgozó pedagógusok találkozhatnak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rendszeres külső ellenőrzés, szaktanácsadás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hozzáférés a legfrissebb neveléstudományi kutatások eredményeihez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a pedagógusképző intézmények tantervének folyamatos frissítése	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
önképzés (saját finanszírozással)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Neme *

- ☐ férfi
- ☐ nő
- ☐ nem akarok válaszolni

Hány éves? *

33

Kérjük, hogy számjegyekkel adja meg!

Hány éve dolgozik óvodapedagógusként/tanítóként? *

5

Kérjük, hogy számjegyekkel adja meg!

Mely településtípuson található az intézmény, ahol dolgozik? *

- ☐ község
- ☐ város
- ☐ megyeszékhely
- ☐ főváros

Melyik megyében található ez a település? *

Kérem, válassza ki azt a végzettségét, amelyben dolgozik? *

Az óvodapedagógus/tanító diplomája megszerzése után összesen hány évig tanult? (pl.: másod-diploma, szakvizsga)

Kérjük, hogy számjegyekkel adja meg!

Amennyiben egyéb megjegyzése, észrevétele van, kérjük, itt ossza meg velünk!

Ha szívesen megosztaná velünk jó gyakorlatait a gyermekek élethosszig tartó tanulásának megalapozásában és részt venne további kutatásunkban, kérjük adja meg e-mail címét!

KÜLDÉS

Köszönjük, hogy kitöltötte kérdőívünket!



Vissza

5. melléklet Az intézményvezetőknek kiküldött, kérdőív kitöltésére felkérő e-mail
üzenet szövege

Tisztelt Intézményvezető!

- *kérem, lehetőség szerint továbbítsa leveletem a Pedagógus Kollégák felé -*

Korábban magam is pedagógusként dolgoztam, jelenleg a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktoranduszaként egy országos szintű vizsgálat keretében szeretném feltárni az ***élethosszig tartó tanulás kezdő szakaszának*** ***segítését (annak lehetséges módjait)*** ***óvodapedagógusok és tanítók szemével.***

Kérem, hogy a következő, kb. 10-15 perces kérdőív kitöltésével Intézményük pedagógusai is járuljanak hozzá, hogy hazai és nemzetközi szinten is egyedülálló kutatás születhessen a témában.

<https://form.jotformeu.com/93003952464355>

A kérdőív megosztását és kutatásomban való segítségüket előre is hálásan köszönöm!
Amennyiben kérdésük vagy kérésük merülne fel, keressenek bizalommal!

Köszönettel és üdvözlettel,

Takács Nikolett

doktorandusz

SZTE – Neveléstudományi Doktori Iskola

+36306767383

6. melléklet A feltáró faktoranalízis eredményei a LLL támogató tevékenység 30 változós, végleges változatára nézve

			Faktorsúlyok							
Faktorok	Változók	Cron- α	1	2	3	4	5	6	7	8
Érdeklődés felkeltése	intézményen kívül	0,812	0,742							
	szülő bevonása		0,690							
	kulturális intézmény		0,667							
	komplex tanulás		0,571				0,393			
	élmény alapú		0,542							
	érdeklődés alapú		0,446		0,393					
Monitorozás	képesség felmérése	0,726		0,791						
	érdeklődés felmérése			0,700						
Tanulás tanítása	divergens gondolkodás	0,701			0,734					
	probléma alapú			0,704						
	gyakorlati alkalmazás			0,478						
	facilitálás			0,438						
	társértékelés		0,775				0,846			
önértékelés					0,770					
érzelmek tudatosítása					0,640					
Énhatékonyság	pozitív megerősítés	0,751					0,744			
	előzetes tudás						0,565			
	taneszközök		0,388			0,509				
	játék		0,437			0,505				
	tehetségfejlesztés					0,384	0,369			
Támogató tanulási környezet	hibázás lehetősége	0,701						0,683		
	empátia					0,415	0,580			
	vélemények megosztása						0,559			
	kihívások			0,392			0,451			
	reflektív technikák		0,443				0,445			
	célkitűzés		0,711							0,831
tervezés								0,696		
kritikai gondolkodás								0,538		
IKT	pedagógusi IKT	0,674								0,873
	gyermeki IKT									0,807
Megmagyarázott variancia (%)			29,957	8,171	5,567	4,101	3,964	3,652	3,062	2,965
Total=61,44										
Megj.: a faktoranalízis főkomponens analízis és Equamax rotációs eljárás segítségével készült										
KMO= 0,927; Khi-négyzet= 6558,1019; szabadságfok (df)= 435										

7. melléklet A megfigyelési jegyzőkönyv sablonja (óvoda)

A megfigyelés körülményei

Időpont:

Óvodai csoport (kis/nagy/középső/vegyes és létszám):

Intézmény városa, típusa (állami, egyházi, alapítványi, stb.):

Pedagógus mióta van pályán (években):

Megfigyelést segítő szelektív jegyzőkönyvi szempontsor

	Óvodai foglalkozás, kezdeményez és alatt	Szervezett tanulás foglalkozásokon kívül (pl.: játékos feladat öltözés közben, séta a környezetben/kirándulás)	Nem formális tanulás (pl.: szabad játék alatt, egyéb alkalmakkor)
1. TANULÁSHOZ VALÓ POZITÍV VISZONY			
1.1. Motiváció			
1.2. Kitartás erősítése			
1.3. Kihívás elé állítás			
1.4. Sikerélmény biztosítása			
1.5. Gyermekek saját érdeklődése alapján dönti el, hogy mit tanul			
2. TANULÁS TERVEZÉSE			
2.1. Tanulásszervezés			
2.2. A gyermek saját célokat tűz ki			
2.3. Tanulási környezet alakítása			
2.4. Tanultak alkalmazása a gyakorlatban			
3. TANULÁS ALATT			
3.1. Előzetes tudás felmérése			
3.2. Tanulási technikák (pl.: hét napjai versben; stb.)			
3.3. Tevékenység alapú tanulás			
3.4. Csoportszobán kívüli tanulás			
3.5. Több megoldási lehetőség			
3.6. Kritikai gondolkodás			
3.7. Csoport-, páros munka			
3.8. IKT használat			
3.9. Spontán tanulási helyzetek			
4. A TANULÁS FIGYELEMMEL KÍSÉRÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE			
4.1. Képességek, tudás felmérése			
4.2. Önértékelés (gyermeki)			
4.3. Társértékelés			
4.4. Attitűdök, érzelmek megbeszélése			
4.5. Tehetségfejl./differentiálás			
4.6. Hibajavítás, tévedés esetén			
4.7. Pozitív megerősítés			

A megfigyelt szempontok kifejtése

1. TANULÁSHOZ VALÓ POZITÍV VISZONY KIALAKÍTÁSA

1.1. *Motiváció, motiválás megjelenése a megfigyelt időszak alatt*

1.2. *A gyermekek kitartásának fejlesztése*

1.3. *Kihívás a gyermekek számára (pl.: nehezebb, de izgalmas, kíváncsiságot felkeltő feladatok, szorgalmi feladatok, stb.)*

1.4. *Sikerélmény biztosítása a gyermekek tanulásában (pl.: differenciált feladatok a különböző képességek, vagy érdeklődési terület alapján a gyerekeknek)*

1.5. *A gyermekek saját érdeklődésére alapozott tanulási élmény (amikor a gyermekek saját kíváncsiságából hajtva tanulnak, pl. behozhatják saját ötleteiket amiket közösen megvitatnak a pedagógussal és/vagy társaikkal, de akár játék közben is láthatnak erre a gyerekek között példát)*

2. TANULÁS TERVEZÉSE

2.1. Külső tanulásszervezés (amikor a pedagógus előre meghatározza a tanulás célját, időkereteit, körülményeit, stb.)

2.2. Tanulás céljának kitűzése a gyermekkel (amikor a pedagógus vagy a gyermek előre kimondja/leírja, hogy mi lesz az adott tevékenység végcélja, teljesítés feltétele stb.)

2.3. Tanulási környezet tudatos alakítása (amikor arra látnak példát, hogy csupán a tanulási környezet manipulálásával segíti a pedagógus a gyermekeket a tanulásban pl.: elpakoltat a gyerekekkel, előkészíti, készítteti a szükséges felszerelést, de a dekoráció is ide tartozhat, pl.: ha plakátok segítségével idézik fel mondjuk az űrmértékek átváltását)

2.4. Új tudás gyakorlati hasznosítása (amikor a gyerekek szabad játékukban vagy tanulási tevékenységben valami korábban, közösen megtanult dolgot használnak fel, vagy a pedagógus mutat rá arra, hogy ezt korábban tanulták már)

3. TANULÁS ALATT

3.1. Előzetes tudás felmérése (amikor a gyerekek egy adott témával kapcsolatban beszélgetnek egymással vagy a pedagógussal a korábbi ismereteikről)

3.2. Tanulási technikák tanítása/használata (amikor a pedagógus hatékonyan tanulni tanítja a gyerekeket, pl.: ismeretek versbe/mondókába fglalása, összefoglalás szóban, rajzok, ábrák készítése, értelmezése stb...)

3.3. Tevékenységalapú tanulás (amikor a gyermekek induktív módon, gyakorlaton keresztül tanulnak meg valamit, fedeznek fel valamit, pl.: séta a parkban a fák megfigyelésére, vagy kísérlet, játékon keresztül történő tanulás, stb.)

3.4. Csoportszobán kívüli tanulás (amikor az osztálytermen/csoportszobán kívül zajlik tanulás szervezett vagy spontán módon)

3.5. Többféle megoldási lehetőség (amikor a gyerekek egyféle feladatot többféle módon megoldhatnak és megoldanak)

3.6. Kritikai gondolkodás (amikor a gyerekek mérlegelik egy-egy feladat vagy megoldás esetén annak korlátait, vagy valóságalapját pl.: matematikai feladatok esetén megbeszélik, hogy Katika tényleg képes lett volna-e a valóságban 325 kocka csokit megenni)

3.7. Csoportmunka vagy páros munka (amikor a gyerekek egy feladatot, kihívást együtt oldanak meg)

3.8. IKT használat (amikor a pedagógus vagy a gyerekek IKT eszközt pl.: számítógép, projektor, magnó, stb. használ)

3.9. Spontán tanulási helyzetek (amikor a pedagógus spontán felmerülő problémákban, tanulási helyzetekben segíti a gyermekek tanulását pl.: az udvaron odahoznak a gyermekek egy bogarat, ami iránt érdeklődnek)

4. ÉRTÉKELES

4.1. Gyermekek képességének, előzetes tudásának felmérése (amikor abból a célból méri fel a pedagógus a gyermekek képességeit/tudását, hogy erre építse a fejlesztést)

4.2. Gyermekek önértékelésének segítése (kérdésekkel, vagy külső megerősítéssel)

4.3. Társértékelés (amikor a gyermekek egymás tanulását, aktivitását, eredményeit jellemzik)

4.4. Tanuláshoz fűződő érzelmek, attitűdök megismerése (beszélgetés bizonyos témákhoz fűződő érzésekről, tanuláshoz való viszonyról pl.: nem szeretek számolni/futni, stb...)

4.5. Tehetségfejlesztés és differenciálás (amikor jobb vagy kevésbé jó képességű gyermekek saját képességeikhez mérten más elvárásokat, vagy feladatokat kapnak, esetleg játékidőben, szabadidőben külön foglalkozik velük a pedagógus)

4.6. Tévedés, hibajavítás lehetősége (amikor egy gyermek valamiben hibázik, és rávezeti a pedagógus a helyes megoldásra, vagy magától tudja javítani)

4.7. Pozitív visszajelzések (egy tanulási folyamat közben és végén a pedagógus dicsérettel vagy jutalmazással erősíti meg a gyermekekben a jó megoldásokat)

Összegzés, reflexió

8. melléklet A megfigyelési jegyzőkönyv sablonja (alsó tagozat)

A megfigyelés körülményei

Időpont:

Osztály (évfolyam és létszám):

Intézmény városa, típusa (állami, egyházi, alapítványi, stb.):

Pedagógus mióta van pályán (években):

Megfigyelést segítő szelektív jegyzőkönyvi szempontsor

	Tanóra alatt	Szervezett tanulás tanórán kívül (pl.: napközi, szakkör, stb.)	Nem formális tanulás (pl.: szabad játék alatt, egyéb alkalmakkor)
1. TANULÁSHOZ VALÓ POZITÍV VISZONY			
1.1. Motiváció			
1.2. Kitartás erősítése			
1.3. Kihívás elé állítás			
1.4. Sikerélmény biztosítása			
1.5. Gyermekek saját érdeklődése alapján dönti el, hogy mit tanul			
2. TANULÁS TERVEZÉSE			
2.1. Tanulásszervezés			
2.2. A gyermek saját célokat tűz ki			
2.3. Tanulási környezet alakítása			
2.4. Tanultak alkalmazása a gyakorlatban			
3. TANULÁS ALATT			
3.1. Előzetes tudás felmérése			
3.2. Tanulási technikák (pl.: hét napjai versben; ábrák, stb.)			
3.3. Tevékenység alapú tanulás			
3.4. Tantermen kívüli tanulás			
3.5. Több megoldási lehetőség			
3.6. Kritikai gondolkodás			
3.7. Csoport-, páros munka			
3.8. IKT használat			
3.9. Spontán tanulási helyzetek			
4. A TANULÁS FIGYELEMMEL KÍSÉRÉSE ÉS ÉRTÉKELESE			
4.1. Képességek, tudás felmérése			
4.2. Önértékelés (gyermeki)			
4.3. Társértékelés			
4.4. Attitűdök, érzelmek megbeszélése			
4.5. Tehetségfejl./differenciálás			
4.6. Hibajavítás, tévedés esetén			
4.7. Pozitív megerősítés			

A megfigyelt szempontok kifejtése

1. TANULÁSHOZ VALÓ POZITÍV VISZONY KIALAKÍTÁSA

1.1. *Motiváció, motiválás megjelenése a megfigyelt időszak alatt*

1.2. *A gyermekek kitartásának fejlesztése*

1.3. *Kihívás a gyermekek számára (pl.: nehezebb, de izgalmas, kíváncsiságot felkeltő feladatok, szorgalmi feladatok, stb.)*

1.4. *Sikerélmény biztosítása a gyermekek tanulásában (pl.: differenciált feladatok a különböző képességek, vagy érdeklődési terület alapján a gyerekeknek)*

1.5. *A gyermekek saját érdeklődésére alapozott tanulási élmény (amikor a gyermekek saját kíváncsiságából hajtva tanulnak, pl. behozhatják saját ötleteiket amiket közösen megvitatnak a pedagógussal és/vagy társaikkal, de akár játék közben is láthatnak erre a gyerekek között példát)*

2. TANULÁS TERVEZÉSE

2.1. Külső tanulásszervezés (amikor a pedagógus előre meghatározza a tanulás célját, időkereteit, körülményeit, stb.)

2.2. Tanulás céljának kitűzése a gyermekkel (amikor a pedagógus vagy a gyermek előre kimondja/leírja, hogy mi lesz az adott tevékenység végcélja, teljesítés feltétele stb.)

2.3. Tanulási környezet tudatos alakítása (amikor arra látnak példát, hogy csupán a tanulási környezet manipulálásával segíti a pedagógus a gyermekeket a tanulásban pl.: elpakoltat a gyerekekkel, előkészíti, készíteti a szükséges felszerelést, de a dekoráció is ide tartozhat, pl.: ha plakátok segítségével idézik fel mondjuk az űrmértékek átváltását)

2.4. Új tudás gyakorlati hasznosítása (amikor a gyerekek szabad játékukban vagy tanulási tevékenységben valami korábban, közösen megtanult dolgot használnak fel, vagy a pedagógus mutat rá arra, hogy ezt korábban tanulták már)

3. TANULÁS ALATT

3.1. Előzetes tudás felmérése (amikor a gyerekek egy adott témával kapcsolatban beszélgetnek egymással vagy a pedagógussal a korábbi ismereteikről)

3.2. Tanulási technikák tanítása/használata (amikor a pedagógus hatékonyan tanulni tanítja a gyerekeket, pl.: ismeretek versebe/mondókába foglalása, összefoglalás szóban, rajzok, ábrák készítése, értelmezése stb...)

3.3. Tevékenységalapú tanulás (amikor a gyermekek induktív módon, gyakorlaton keresztül tanulnak meg valamit, fedeznek fel valamit, pl.: séta a parkban a fák megfigyelésére, vagy kísérlet, játékon keresztül történő tanulás, stb.)

3.4. Tantermen kívüli tanulás (amikor az osztálytermen/csoportszobán kívül zajlik tanulás szervezett vagy spontán módon)

3.5. Többféle megoldási lehetőség (amikor a gyerekek egyféle feladatot többféle módon megoldhatnak és megoldanak)

3.6. Kritikai gondolkodás (amikor a gyerekek mérlegelik egy-egy feladat vagy megoldás esetén annak korlátait, vagy valóság alapját pl.: matematikai feladatok esetén megbeszélik, hogy Katika tényleg képes lett volna-e a valóságban 325 kocka csokit megenni)

3.7. Csoportmunka vagy páros munka (amikor a gyerekek egy feladatot, kihívást együtt oldanak meg)

3.8. IKT használat (amikor a pedagógus vagy a gyerekek IKT eszközt pl.: számítógép, projektor, magnó, stb. használ)

3.9. Spontán tanulási helyzetek (amikor a pedagógus spontán felmerülő problémákban, tanulási helyzetekben segíti a gyermekek tanulását pl.: az udvaron odahoznak a gyermekek egy bogarat, ami iránt érdeklődnek)

4. ÉRTÉKEKELÉS

4.1. Gyermekek képességének, előzetes tudásának felmérése (amikor abból a célból méri fel a pedagógus a gyermekek képességeit/tudását, hogy erre építse a fejlesztést)

4.2. Gyermekek önértékelésének segítése (kérdésekkel, vagy külső megerősítéssel)

4.3. Társértékelés (amikor a gyermekek egymás tanulását, aktivitását, eredményeit jellemzik)

4.4. Tanuláshoz fűződő érzelmek, attitűdök megismerése (beszélgetés bizonyos témákhoz fűződő érzésekről, tanuláshoz való viszonyról pl.: nem szeretek számolni/futni, stb...)

4.5. Tehetségfejlesztés és differenciálás (amikor jobb vagy kevésbé jó képességű gyermekek saját képességeikhez mérten más elvárásokat, vagy feladatokat kapnak, esetleg játékidőben, szabadidőben külön foglalkozik velük a pedagógus)

4.6. Tévedés, hibajavítás lehetősége (amikor egy gyermek valamiben hibázik, és rávezeti a pedagógus a helyes megoldásra, vagy magától tudja javítani)

4.7. Pozitív visszajelzések (egy tanulási folyamat közben és végén a pedagógus dicsérettel vagy jutalmazással erősíti meg a gyermekekben a jó megoldásokat)

Összegzés, reflexió

9. melléklet Sablon az interjú kéthasábos lejegyzéséhez

Az interjú szövege	Megjegyzések
A) Bevezető rész/ bemelegítő kérdések ...	
B) Adatok: Ezeket elegendő felsorolás szintjén leírni	
C) /1 mire tanít az óvoda? K: Mit gondol, V: <i>Úgy vélem,</i> C /2 az óvodapedagógus tevékenysége az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésben C) /3 a pedagógus (saját) szerepe a gyermek fejlődésének támogatásában	hümmög csend, elgondolkodik

10. melléklet Az LLL-támogató tevékenység faktorai közötti különbség szignifikanciavizsgálata páros t-próbával

Párok	Átlag	Szórás	Párok különbsége		t	df	Sig.
			Átlag standard hibája	95% konfidenciaintervallum			
1.	0,70	0,84	0,034	0,639 0,775	20,463	602	0,000
2.	-0,04	0,47	0,019	-0,081 -0,004	-2,216	602	0,027
3.	0,17	0,62	0,025	0,125 0,225	6,917	602	0,000
4.	-0,75	0,73	0,029	-0,808 -0,692	-25,224	602	0,000
5.	-0,53	0,77	0,031	-0,594 -0,469	-16,757	602	0,000
6.	0,21	0,57	0,023	0,172 0,264	9,317	602	0,000

Párok: 1. tanulási szándék – tervezés; 2. tanulási szándék – tanulási tevékenység; 3. tanulási szándék – értékelés; 4. tervezés – tanulási tevékenység; 5. tervezés – értékelés; 6. tanulási tevékenység – értékelés

11. melléklet A LLL támogatásának átlag-, és szórásértékei az egyes tanulási fázisokon belül faktorok szintjén

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
érdeklődés	603	1,33	5,00	3,2672	,78027
énhatékonyság	603	1,60	5,00	4,4993	,54502
TANULÁSI SZÁNDÉK	603	1,97	5,00	3,8833	,59593
önszabályozás	603	1,00	5,00	2,9727	,86780
IKT	603	1,00	5,00	3,3789	1,06989
TERVEZÉS	603	1,00	5,00	3,1758	,79908
tanulás tanítása	603	1,50	5,00	3,6359	,68370
tanulási környezet	603	2,33	5,00	4,2168	,57434
TANULÁSI TEVÉKENYSÉG	603	2,08	5,00	3,9264	,56145
monitorozás	603	1,00	5,00	3,9478	,88519
reflexió	603	1,00	5,00	3,4676	,88939
ÉRTÉKEKÉLÉS	603	1,58	5,00	3,7077	,73809

12. melléklet A LLL -támogatási és ahhoz kapcsolódó nézetek változóinak
átlaga és szórása

Nézetek		LLL-támogatási tevékenység (30 változó)	Tevékenység	
Átlag	Szórás		Átlag	Szórás
4,131	0,8367	intézményen kívül	3,296	1,2192
4,498	0,6298	élményalapú	3,794	1,0154
4,349	0,7842	komplex	3,794	1,1427
2,996	0,9612	szülő bevonása	2,187	0,9249
3,901	0,8637	kulturális intézmény	3,135	1,1596
3,571	0,9903	célkitűzés	2,797	1,164
4,689	0,5234	eszközök	4,377	0,8712
4,665	0,5374	előzetes élmények	4,473	0,8065
3,574	0,9649	tervezés	2,737	1,0701
4,437	0,7046	képesség felmérése	4,059	0,9975
4,269	0,7546	érdeklődés felmérése	3,837	1,001
4,744	0,4873	játék	4,41	0,8594
3,91	1,0935	gyermeki IKT	2,941	1,3561
4,199	0,8581	pedagógusi IKT	3,816	1,0938
4,469	0,6008	vélemények megosztása	4,099	0,9233
4,793	0,4252	hibázás	4,714	0,5917
4,398	0,6736	reflexió	3,945	0,9323
4,378	0,596	kihívás	3,846	0,8587
3,988	0,8359	kritikai gondolkodás	3,384	1,0314
4,912	0,2936	pozitív megerősítés	4,827	0,4575
4,221	0,7562	önértékelés	3,602	1,0126
3,79	0,9317	társértékelés	3,243	1,0616
4,131	0,8167	érzelmek tudatosítása	3,557	1,1356
4,147	0,7814	probléma-alapú	3,509	0,9655
4,052	0,8038	divergens	3,633	0,9179
3,936	0,7989	facilitálás	3,363	0,9548
4,031	0,7645	saját érdeklődés alapú	3,397	1,0274
4,762	0,4485	tehetségfejlesztés	4,41	0,7788
4,748	0,4488	empátia	4,599	0,6677
4,579	0,5343	gyakorlati	4,038	0,9277

N= 603

13.melléklet Az óvodapedagógusok és tanítók LLL-támogatásának átlag-, és szórásértékei

Óvodapedagógus (N _ó =216)		LLL-támogatási tevékenység (30 változó)	Tanító (N _T =386)	
Átlag	Szórás		Átlag	Szórás
3,786	1,0663	intézményen kívül	3,022	1,2164
4,342	0,8049	élményalapú	3,488	0,9941
4,581	0,6719	komplex	3,353	1,1167
2,516	0,8806	szülő bevonása	2,003	0,8998
3,34	1,0853	kulturális intézmény	3,02	1,1866
2,503	1,1308	célkitűzés	2,962	1,1528
4,664	0,5944	eszközök	4,216	0,9577
4,734	0,5281	előzetes élmények	4,328	0,8956
2,532	1,0746	tervezés	2,851	1,0533
4,274	0,8808	képesség felmérése	3,938	1,0401
4,142	0,8646	érdeklődés felmérése	3,667	1,0335
4,854	0,4133	játék	4,161	0,9418
2,139	1,1266	gyermeki IKT	3,39	1,2662
3,4	1,0754	pedagógusi IKT	4,049	1,036
4,182	0,9397	vélemények megosztása	4,052	0,9131
4,864	0,4478	hibázás	4,63	0,6447
4,143	0,8425	reflexió	3,833	0,9634
4,05	0,7487	kihívás	3,732	0,8965
3,157	1,0728	kritikai gondolkodás	3,512	0,9876
4,93	0,2548	pozitív megerősítés	4,769	0,5308
3,312	1,024	önértékelés	3,764	0,9717
3,039	1,0648	társértékelés	3,358	1,0453
3,642	1,1919	érzelmelek tudatosítása	3,51	1,1031
3,502	0,9912	probléma-alapú	3,513	0,9534
3,661	0,9141	divergens	3,617	0,922
3,48	0,9387	facilitálás	3,298	0,9599
3,73	0,9647	saját érdeklődés alapú	3,211	1,0168
4,641	0,6003	tehetségfejlesztés	4,281	0,837
4,558	0,6578	empátia	4,622	0,6738
4,213	0,8631	gyakorlati	3,941	0,9502

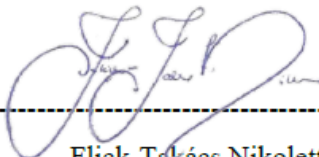
N= 603

14. melléklet Eredetiségnyilatkozat

Eredetiségnyilatkozat

Alulírott *Flick-Takács Nikolett* (Neptun kód: TANXAAB.SZE) a Szegedi Tudományegyetem – Neveléstudományi Doktori Iskola oktatáselmélet doktori programjának doktorandusza, ezennel büntetőjogi felelősségem tudatában nyilatkozom és aláírással igazolom, hogy „*Az egész életen át tartó tanulás óvodás-, és kisiskoláskori megalapozásának vizsgálata*” című doktori értekezés saját, önálló munkám, valamint az abban hivatkozott nyomtatott és elektronikus szakirodalom felhasználása a szerzői jogok nemzetközi szabályainak megfelelően történt.

Szeged, 2021. június 28.



Flick-Takács Nikolett